

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Jana Zemková

Jan Uher (1891 – 1942)

Praha 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc., za cenné rady, ochotu, vstřícnost a hlavně za trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 28. března 2013

.....

Obsah

Úvod	8
1 Životopis	10
1.1 Dětství a rodina	10
1.2 Čas studií	11
1.3 Profesní začátky	13
1.4 Osobnostní rozvoj a profesní růst	16
1.5 Působení na ministerstvu školství a národní osvěty	20
1.6 Habilitace a následný pobyt v USA	22
1.7 Další profesní působení	23
1.8 Činnost za války	26
2 Pedagogický odkaz Jana Uhra	32
2.1 Situace ve školství po vzniku Československé republiky	32
2.2 Jan Uher – školský reformátor	35
2.3 Vědecké dílo Jana Uhra	43
2.3.1 Problém kázně	43
2.3.2 Základy americké výchovy	49
2.3.3 Středoškolský student a jeho svět	55
2.3.4 Filosofie národní výchovy	59
Závěr	64
Literatura a prameny	67
Seznam příloh	74

*„Jediným učitelem hodným toho jména je ten, který
vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit
osobní zodpovědnosti.“*

J. A. Komenský

Úvod

K volbě tématu diplomové práce mě vedl zájem o osobnost Jana Uhra. Ten vznikl při studiu odborné literatury k dějinám pedagogiky. Konkrétně mě oslovil kratičký odstavec v publikaci *Československé školství ve 30. letech* vystihující Uhrovo stanovisko k Příhodovu návrhu na školskou reformu. Zaujal mne způsob Uhrovy argumentace, stejně tak jako důraz, s jakým bránil potřebu ideových východisek reformy, která nebudou přejatá, nýbrž budou vycházet z naší národní tradice. Odtud už byl jen krok ke studiu dalších pramenů a literatury. Časově můžeme působení Jana Uhra zařadit do období mezi první a druhou světovou válkou, kdy se celá generace pedagogů snažila formovat československé školství. Jan Uher se mezi ně úspěšně zařadil.

Cílem předkládané práce je

- přiblížit životní příběh Jana Uhra, jeho pedagogické působení a myšlenkový odkaz
- zvážit, zdali by získané informace mohly být inspirativní i pro dnešní dobu

Východiskem práce bylo jednak vlastní dílo Jana Uhra, jednak publikace, které o něm a jeho díle vyšly. Z jakého rodinného prostředí Jan Uher pocházel? Co ho vedlo k volbě učitelské dráhy? Jaký byl učitel? Jaký byl člověk? Jaké osobnosti ho na jeho životní cestě nejvíce ovlivnily? Jaké byly jeho představy o československém školství? Jak rozsáhlé literární dílo po sobě zanechal? To byly otázky, které jsem si při studiu literatury kladla.

Při hledání odpovědí ohledně životního osudu i Uhrovy pedagogické činnosti pro mě byly nejcennějším zdrojem publikace Jany Uhlířové – Uhrové a dále neuveřejněný nekrolog Josefa Hendricha. Ten mi při dokreslení Uhrovy osobnosti zvláště pomohl, protože ani po tolika letech z něj nevymizely emoce, které autor při psaní nepochybně cítil. Co se týče Uhrovy publikační činnosti, východiskem se mi stala bibliografie, kterou v roce 1971 uspořádal Jiří Sedlák.

Při zpracování diplomové práce byly uplatněny následující metody získávání poznatků: metody a techniky určené ke shromažďování primárních dat (sběr a studium odborné literatury), analýza primárních dokumentů, explorační metoda – interview, studium prostředí, zpracování dat formou grafů a tabulek.

Mimořádnou cenu a význam pro mě měla skutečnost, že jsem mohla některé informace čerpat z rodinného archivu Jany Uhlířové-Uhrové a z rozhovoru s ní. Uskutečnila jsem také cesty do míst, kde se Jan Uher narodil, studoval a kde v mládí působil (příloha B). Konkrétně jsem navštívila gymnázium v Prostějově, školu ve Výšovicích a obec Vřesovice.

Práce je strukturována do dvou hlavních kapitol (s šestnácti podkapitolami), je opatřena úvodem vymezujícím cíle a metody práce a završena závěrem shrnujícím dosažené výsledky. Doplněna je soupisem pramenů a literatury, komentářem k citacím a čtyřmi přílohami.

První kapitola chronologicky zachycuje životní osudy Jana Uhra, druhá se věnuje jeho pedagogickému odkazu. Přibližuje jeho pedagogickou činnost, reformní úsilí i jeho činnost publikační.

Závěr zahrnuje

- rekapitulaci záměrů
- vyjádření k průběhu zpracování práce
- výsledky a jejich zhodnocení
- shrnutí, včetně výhledů do budoucna

1 Životopis

1.1 Dětství a rodina

Jan Uher pocházel z Prostějova. Narodil se 28. ledna 1891 jako druhý v pořadí do rodiny žijící ve skromných poměrech.

Ve vzpomínkách na své dětství uvádí: „Viděl jsem



Jan Uher (Máasarykův ústav a Archiv AV ČR, v. v. t., fond J. Hendrich)

od nejtútlejšího mládí otce i matku těžce zápasit o uhájení existence své i nás čtyř dětí“ (Sula, Siebenschein, 1931, s. 210). Otec byl továrenský dělník, často odcházel za prací mimo domov. Matka pomáhala obohatit rodinný rozpočet šitím. Rodina ho naučila úctě k práci, která musí být vykonávána dobře, protože přináší obživu. V rodině panovala sice přísnost, ale také celou rodinou prostupovala láska a úcta ke vzdělání i vzdělaným lidem. Sami rodiče i přes nedostatek času četli kdykoliv se jim naskytla volná chvíle. Rodina vtiskla Uhrovi mravní pohled na život i na svět, vedla ho k vnímání sociálních problémů a rozvíjela v něm porozumění pro ostatní lidi a jejich potřeby. Její náboženské založení ovlivnilo Uhra natolik, že uvažoval o kněžském povolání. Uhrův vztah k vlastní rodině byl mimořádně hluboký, silný a vřelý, což dokazují jeho vlastní slova: „*Kdybych se mohl ještě jednou narodit, vybral bych si zase jen tu svou rodinu, tak málo požehnanou pozemskými statky, ale tak vrchovatě bohatou dary srdce, láskou, vzájemnou oddaností a obětavostí. Neměnil bych věru za sebelákavější sliby a výhody, za sebehonosnější dary a sebetřpytivější výsady, protože by mi nenahradily té krásy a dobroty, jakých se mi dostalo v mé prostinké rodině*“ (26).

V letech 1897 – 1902 chodil Jan Uher do obecné školy v Prostějově. Číst se naučil již před vstupem do školy. Četba pro něj v dalších letech znamenala mnoho. Nad knihami trávil většinu volného času a využil každou příležitost k vypůjčení knihy. „*Vzpomínám si, jak jsem si kdysi ve třetí třídě vypůjčil od spolužáka na krátkou dobu Cvrčka houslistu. Měl jsem knihu odevzdat a ještě jsem ji nedočel. Seděl jsem nad ní poslední večer hodně dlouho. Nepomáhaly výzvy rodičů, abych šel spát. Nakonec mi zhasli lampu. Úplněk svítil do okna, pokusil jsem se tedy číst při měsíci. To ovšem nešlo, a tak tekly slzy.*“ (Sula, Siebenschein, 1931, s. 210).

1.2 Čas studií

I přes to, že v rodině nepanoval blahobyt, se rodiče na základě rady Janova učitele rozhodli poslat Jana na prostějovské gymnázium. Ze strany matky byla motivem i touha mít ze syna kněze.

Během studia na gymnáziu mladého Uhra ovlivnili zvláště profesor Kamenář (češtinář a filosof) a páter Koňářík. S profesorem Kamenářem se Uher přátelil po celý život. Páter Koňářík se nezabýval pouze výkonem kněžského povolání. Byl například i organizátorem protialkoholního hnutí, pořádal různé lidovýchovné akce a vydával časopis Niva. V tomto časopise otiskl i některé Uhrovy verše. Je možné usuzovat, že měl páter Koňářík přímý vliv na rozvoj Uhrovy osobnosti.

„Kdysi v kvartě nebo v kvintě se mě zeptal známý kněz, k němuž jsem si chodil pro knihy a dívat se na obrazy, jimiž měl vyplněny stěny, znám-li Březinu. Vyznal jsem se, že ne. A tu mi řekl s podivem: „Vy neznáte Březinu?“ Byl jsem docela zahanben a žádal jsem ho, aby mi z něho něco půjčil. Dal mi nejtěžší Březinovu knihu, Stavitele chrámu. Opsal jsem ji, naučil se některým básním nazpaměť, ale jenom nesnadno jsem pronikal do jejich smyslu. Hodiny jsem nad nimi proseděl a prožíval bolest myšlení. Pomalu se mi rozjasňovalo. Březinova poezie si mě úplně podmaňovala. Znova a znova jsem se k němu vracel a víc a více jsem od něho získával. Zůstal mi dodnes nejmilejším básníkem“ (Sula, Siebenschein, 1931, s. 211).

Nezajímal se pouze o literaturu, ale také o výtvarné umění, k čemuž ho podnítily návštěvy u pátera Koňáříka. Ten znal osobně mnoho významných umělců a vlastnil jak obrazy, tak plastiky. Tyto zážitky se z paměti Jana Uhra neztratily ani po letech. *„Vzpomínám si na jedno červnové dopoledne, zalité sluncem, kdy jsem seděl nad německou ilustrovanou monografií o Rembrandtovi. Ponořil jsem se do hry záhadných stínů a světél na malířových rytinách i olejových portretech tak dokonale, že mi přítomnost úplně zmizela. Propadl jsem se do malířova světa a žil jsem s jeho lidmi. Bylo to až mystické splývání s duchem umělcovým“* (Sula, Siebenschein, 1931, s. 212).

Během studií se Jan Uher zajímal o filozofii, jazyky a hudbu. Neustále se však vracel k literatuře. V jeho knihovně bylo možné nalézt filosofická díla z edice „Reclam“ a též ručně opsané básnické sbírky, na jejichž nákup neměl prostředky – Homérova Illias, Bezručovy Slezské písně, Březinovy Tajemné dálky, Byronova Childe Haroldova pouť. Z této doby jsou zachovány i Uhrovy první básnické pokusy. Láska k poezii ho provázela celým životem (Uher, Uhlířová, 1993). *„Myslím si, že už od sekundy jsem psával verše. Nikomu jsem jich*

neukazoval. Jenom jsem sníval o tom, že vydám sbírku a že ji věnuji svým rodičům. Nikdy k tomu nedošlo, otiskl jsem jenom porůznu několik básní“ (Sula, Siebenschein, 1931, s. 211).

Skrze své básnické prvotiny vstoupil Jan Uher do spolku prostějovských studentů, mladých lidí s literárními ambicemi. Později se stal jeho předsedou. Poznal zde i začínajícího básníka J. Wolkera (Zounek, 2001). V době gymnaziálních studií se Uhrovým nejbližším přítelem stal V. Škrach, který do jeho života o pár let později významně zasáhl.

Jan Uher maturoval 8. července 1910 (27). Matčin sen, aby Uher nastoupil do kněžského semináře, se nesplnil. Uher chtěl pokračovat ve studiu na Karlově univerzitě v Praze, nicméně vzhledem ke špatným finančním poměrům v rodině si studium nemohl dovolit. *„Ke konci studia jsem se rozhodl, že budu učitelem. Byl bych rád šel studovat filosofii, ale nebylo prostředků. Vedle toho jsem cítil opravdovou lásku k dětem a k povolání vychovatelskému“* (Sula, Siebenschein, 1931, s. 212). Jan Uher začal navštěvovat při učitelském ústavu v Brně abiturientský kurz. Podle Zounka (2001) prostředí Brna i sám učitelský ústav přináší Uhrovi řadu podnětů. Začíná se zde vyhraňovat jeho budoucí vědecký profil. V abiturientském kurzu studuje například díla Komenského, Tolstého, Kádnerova, Spinozova.

V roce 1911 složil doplňkovou maturitu. V Brně v roce 1913 složil zkoušku učitelské způsobilosti (28) a připravoval se na odbornou zkoušku pro měšťanské školy. Tu složil 13. ledna roku 1916 u zemské školní rady v Brně. Mohl vyučovat český jazyk, dějepis, zeměpis a po doplňující zkoušce z 20. března i německý jazyk (29).

1.3 Profesní začátky

Na svoji učitelskou dráhu nastupuje s pocitem velké odpovědnosti. První učitelské místo přijal v roce 1911 ve Vejšovicích na Hané (v současné době nese obec název Výšovice).

„Měl jsem v druhé třídě dvojtřídky až přes osmdesát dětí. Vracíval jsem se po šestihodinové práci ve škole do svého pokoje ve škole velmi unaven. Nebyl jsem silák, ale udržoval jsem se při zdraví správnou životosprávou. Nepil jsem, nekouřil, chodil jsem přesně spávat.“ (...) „Nespokojoval jsem se jenom s prací ve škole. Cvičil jsem s mládeží divadla, z mladíků jsem si utvořil pěvecký kroužek, pomáhal jsem zakládat odbor Sokola. Naučil jsem se znát potřeby lidí a uvědomoval si hlouběji širší výchovné úkoly. Viděl jsem, že mimoškolní výchova je stejně důležitá jako výchova ve škole. Učitel musí pracovat mimo školu, aby se tam neničily výsledky jeho školní práce. Tu jsem tedy uvědomoval potřeby výchovy společenské ve svém okruhu, a když jsem si představil, že takových vesnic je ve vlasti mnoho, a že potřeby vzdělání jsou ve všech podobné, docházel jsem k úvahám o potřebách výchovy národní“ (Sula, Siebenschein, 1931, s. 213).

Během svého působení na obecné škole ve Vejšovicích se snažil rozšiřovat své pedagogické znalosti. Ve dnech 4. – 9. srpna 1913 se přihlásil do soukromého učitelského kurzu v Prostějově zaměřeného na výchovu dětí slabomyslných. Tento kurz vedl učitel – defektolog J. Mauer¹ (30). Z tohoto Uhrova zájmu je vidět, že se snažil vzdělávat a rozvíjet. Nechtěl se stát pedagogem, který vychází při své praxi ze stereotypu. Naopak sám sobě neustále kladl otázky, na které hledal odpovědi, což mu sice mnohdy přineslo do cesty otázky nové, ale zároveň to obohacovalo nejenom jeho, ale i jeho žáky a žákyně. Své učitelské působení viděl Uher i v širších společenských souvislostech. Mohli bychom říci, že chápe učitele jako pracovníka, který aktivně působí nejen na půdě školy, ale i mimo ni. Uvědomuje si, že učitelovy úspěchy závisí nejenom na samotném učiteli, ale i na rodinném prostředí a úrovni kognitivních schopností každého jednotlivého žáka.

Jan Uher si jako učitel neplní jen svoje povinnosti vycházející z učitelského povolání, ale studuje především jazyky: angličtinu, francouzštinu, polštinu a italštinu. Zabývá se i filozofickými a psychologickými spisy. V jeho seznamu četby z tohoto období najdeme např.: *„Krejčího Psychologii a logiku, Falckenbergovy Dějiny novověké filosofie, Zellerův*

¹ Jan Mauer (1878 – 1937) přednášel na II. a III. českém sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné, které se konaly v letech 1911 v Brně a v roce 1913 v Polské Ostravě. Hlavním cílem těchto sjezdů byla mj. propagace péče o slabomyslné na Moravě.

Grundriss der Griechischen Philosophie, Langeova Geschichte des Materialismus, Drtinovy Přednášky o novověké filosofii, Tracyho Psychologii dětství, Foerstrovu Schule und Charakter, Spencerovy Dané pravdy mravoučné. V poznámkovém bloku Jana Uhra dále nacházíme knihy od Ruskina, Taina, Wilda, spisy Masarykovy, Schopenhauerovy, Úlehlovy, Kálalovy, Humeovy, Nietzscheho“ (31).

Za svého působení ve Vejšovicích začal Uher svoji činnost v Sokole. Ve vesničce Vřesovice pomáhal v roce 1913 založit sokolskou jednotu. Sám se stal členem Sokola již v šesti letech. Postupem času se stal významným sokolským pedagogem, který ovlivnil metodiku výchovy žactva a dorostu. Jan Boris Uhlíř uvádí, že pro Jana Uhra byl Sokol mohutnou vlasteneckou silou (Brunnerová, 1992). Zakladatel Sokola M. Tyrš se těšil u Uhra velké oblibě. Uher chápal Tyrše nejenom jako zakladatele organizované tělovýchovy, ale také jako nositele sokolské myšlenky - úcty, lásky, demokracie a bratrství představujícího formu vztahu, kdy mezi lidmi panuje nejvyšší soulad a v jehož silách je spojit v pevný celek celý národ.

Ku příležitosti stoletého výročí Tyršova narození, v roce 1932, vydal Uher sborník *Tyrš vychovatel*. Jan Uher se přikláněl k názoru, že sokolství představuje nejen tělovýchovný, ale i mravněvýchovný program, který při rozvoji těla i ducha individuálního i společenského usiluje o rozvoj jak osobnosti člověka, tak i celého národa. Tyrš se s Uhrem shoduje jak v důležitosti otázky humanity, kterou Tyrš považoval za vůdčí ideu, tak v otázce vlastenectví. „*Vlastenectví musím mít promyšlené, musím vědět, o co svým konáním usiluji. Plané vlastenčení se hnusilo i Tyršovi. I on viděl projev pravého vlastenectví v práci, v oddané a trvalé práci pro národ. Národ se udrží a bude se rozvíjet jen energickou prací. (...) Celé myšlenka sokolská je projevem tohoto aktivistického programu. Tyrš sám konečně je příkladem a vzorem obětavého pracovníka pro národ. Za každým jeho slovem stojí skutky*“ (Uher in: Krejčí a kol., 1935, s. 59). Podle Hendricha (1) Uher oceňoval Tyrše i jako vychovatele a to především pro jeho harmoničnost výchovného ideálu, který vycházel z antiky. Harmonická výchova přepokládá rozvoj všech složek výchovy a tím i rozvoj všech stránek člověka. Uher si stejně jako Tyrš uvědomoval důležitost tělesné výchovy, která v jejich době upadala. „*Uměřenost, nabytá tělesnými cvičeními, vymycuje z života každou nepřiměřenost a nemírnost a vede k prostotě a k jednoduchosti v životních potřebách, ke skromnosti a k opovrhování všemi zbytečnostmi, pohodlím a nemožným fíntěním*“ (24, s. 3).

Zounek (2001) uvádí, že Uher též vyzdvihl Tyršovu činnost i v oblasti estetiky a dějin umění. Byl přesvědčen o tom, že sokolské hnutí přispívá k estetické výchově jak jedince, tak i celého národa. „*Tyrš vedl k tomu, abychom si zvykali na potřebu krásy, jak v životě*

soukromém, tak ve veřejném, ve cvičení stejně jako v ostatním životě, jak ve velkých věcech, tak v maličkostech, ve svém myšlení jako ve všem svém konání“ (24, s. 13).

Uher se snažil konkretizovat Tyršovy ideje do vlastní činnosti v Sokole. Byl přesvědčen, že práce cvičitelů s dětmi se nemůže omezit pouze na tělovýchovné cvičení, ale že je to především práce výchovná a vzdělávací. Požadoval proto, aby se cvičitelé v tomto směru vzdělávali. Uher byl přesvědčen, že děti nelze motivovat předkládáním teoretických myšlenek, ale konkrétními činy a příkladem práce v sokolském hnutí (Rýdl, 1999).

V dubnu 1914 byl Jan Uher přeložen do Prostějova na obecnou školu o pěti třídách. Můžeme se domnívat, že si nadřízení všimli Uhrovy snaživosti a jeho kvalit. Jeho učitelskou dráhu přerušila první světová válka. Po jejím vypuknutí narukoval do rakousko-uherské armády. Pro fyzickou slabost byl pověřen vykonáváním kancelářské práce. Působil v Bochni (1915), Tarnově (1916), Bílsku (1916), Olomouci (1917), Krakově (1917). Absolvoval kurz pro účetní poddůstojníky v Benešově (Slezsko). Začátkem listopadu 1917 byl poslán do Albánie. Odtud přešel do důstojnické školy v Opavě. Vojenskou službu ukončil 15. 4. 1918 v Olomouci. Stalo se tak ještě před koncem války, protože Uher nebyl schopen služby na válečném poli.

Začal působit na chlapecké měšťanské škole v Prostějově. Prostějov se zapsal do osobního života Jana Uhra důležitou událostí. Poznal zde Miladu Nedělníkovou, do jejíž rodiny pravidelně docházel, a učil ji cizí jazyky. Vznikla mezi nimi vzájemná náklonnost. Vztahu přála i Miladina rodina, přestože Milada byla dcerou bohatého stavitele, a tudíž majetkové poměry obou rodin nebyly srovnatelné. Stavitelova rodina si však velmi vážila Uhrovy vzdělanosti a jeho osobnostních vlastností. Svatba se konala 10. prosince roku 1921.

1.4 Osobnostní rozvoj a profesní růst

Konec války znamenal pro Uhra možnost splnit si svůj sen. V zimním semestru roku 1919/1920 se zapisuje na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze (1).

Otázkou zůstává, jak Uher plánoval skloubit studium na univerzitě se svojí učitelskou praxí na Moravě. Tento problém se však vyřešil následujícím způsobem. O prázdninách roku 1919 se Jan Uher setkal s V. Škrachem. Ten v té době působil jako knihovník prezidenta Masaryka. Na podzim roku 1919 se Škrach stal osobním tajemníkem prezidenta. Svě původní místo knihovníka nabídl Janu Uhrovi. Ten ho velmi rád přijal. Uher se tak dostává do Prahy. Ze své knihovnické pozice měl možnost blízkého kontaktu s prezidentem T. G. Masarykem.

Masarykova osobnost na Jana Uhra velmi silně zapůsobila, proto se jí zabýval v mnoha článcích a publikacích. V článku *Dva roky v knihovně pana prezidenta* (4) Uher zastával zajímavé stanovisko, a sice to, že pokud chce někdo Masaryka opravdově poznat a pochopit, musí se nutně zabývat knihami, které čte a o které se zajímá. Masaryk měl ve své knihovně knihy, u kterých studoval slovo za slovem, dělal si v nich poznámky buď rovnou v textu, nebo po stranách textu. Stávalo se i to, že pokud měl Masaryk k textu poznámek více, vlepoval do knihy listy. Sám Uher v článku přiznal, že v knihovně prožil hodně radostí jak s lidmi, tak i s knihami, ale nevyhnula se mu ani velká úzkost v období prezidentovy nemoci.

Uher si kladl otázky, jaké jsou podstatné Masarykovy myšlenky o národě a vlastenectví. I k této oblasti stejně jako ke všem ostatním Masaryk přistupuje nezaujatě a vědecky. „*Mám-li se rozhodovat, musím napřed znát, a to znát co nejlépe. Znalost nevylučuje lásku, naopak umožňuje pravou lásku. Láska bez znalosti je nedokonalá, povrchní, neupřímná*“ (Uher in: Krejčí a kol., 1935, s. 46). Podle Masaryka je třeba o každém národě včetně národa vlastního soudit zcela nestranně a nespolehat se na informace získané bez hlubšího poznání ducha národa. „*Masarykovi je problém malého národa problémem malého člověka. Jako není rozumného důvodu pro to, aby menší člověk byl poddán druhému, tak není důvodu, proč by měl být menší národ politicky nesamostatný a poddán většímu, aby mu otročil. Svobodný vývoj zaručuje národu jen politická svoboda*“ (Uher in: Krejčí a kol., 1935, s. 51). Svěbytnost národa se také projevuje v souvislosti s hospodářskými poměry a národní uvědomování v souvislosti s mezinárodním. Podle Masaryka humanitní pojetí národa (národnosti) odmítá všechn šovinismus. Jan Uher se s těmito myšlenkami ztotožňuje. Podle něj může každý projevit své národní cítění

a přesvědčení svojí usilovnou prací. „*Mluvení o národě se nikdo nenají*“ (...) „*Ve jménu národa se nesmí lhát a falšovat*“ (Uher in: Krejčí a kol., 1935, s. 57).

Uhrovi byla blízká Masarykova myšlenka humanity, lásky člověka k člověku. V článku *Masaryk demokrat* (11) nešlo Uhrovi o terminologické vymezení humanity, ale o pochopení její podstaty jakožto lásky, která nestojí na slovním projevu, lásky obětavé, silné, praktické a konkrétní. Podle Masaryka je humanita obsahem a náplní mravního úsilí. Budeme – li uplatňovat zásady humanity ve společnosti, dospějeme k demokracii. Je velmi obtížné nalézt harmonii mezi individuem a společností. V tomto vidí Masaryk kritický bod demokracie. Uhlířová (2004, 1.sv.) uvádí, že podle Masaryka je mravní povinností každého člověka starat se o to, (...) „*aby život lidí byl opravdu lidský, tj. aby se každému dostalo podmínek k lidskému životu*“ (str. 24).

Masaryk byl přesvědčen o tom, že demokracie představuje společenský řád, ve kterém se idea humanity může naplno rozvinout. „*Demokracie je stálým úsilím o politickou výchovu a výchovu občanstva vůbec*“ (10, s. 417). Jan Uher tuto myšlenku doplnil: „*Demokracie mu (občanstvu) není pouhou formou, nýbrž je mu i výrazem mravního úsilí*“ (10, s. 418).

Kromě již zmíněných publikací se Uher věnoval Masarykovi mnoho dalších studií a článků (celkem 34), např. *Masaryk a činná škola* (1931); *T. G. Masaryk, sokolstvo a sokolství* (1935); *Masarykův odkaz* (1937); *Učitelova práce v duchu Masarykově* (1938); heslo „TGM“ ve II. díle *Pedagogické encyklopedie* (1939).

Uher byl zasažen Masarykovým charismatem natolik, že se stal přesvědčeným vyznavačem jeho realistické filozofie a zvláště obhájcem jeho pojetí humanity“ (Uhlířová, 2004, s. 14). Toto pojetí vyzdvihovalo opravdovou lidskost v mezilidských vztazích. Její zajištění mělo být mravní povinností každého člověka. Člověk, který rozvíjí svou osobnost podle svých možností, by měl být schopen obohacovat společnost, ve které žije, a dokázat pro ni přinést obět.

Získání pozice Masarykova knihovníka spolu s trvalým přesídlením do Prahy zjednodušilo Janu Uhrovi studijní podmínky na filozofické fakultě. Bližší informace o jeho studiu známe díky jeho indexu a seminárním vysvědčením (32). Na filozofické fakultě studoval filozofii a slavistiku, navštěvoval Kádnerovy přednášky z pedagogiky a Chlupovy přednášky z dějin pedagogiky. Na semináře z filozofie byl zapsán u E. Rádla, F. Krejčího, F. Drtiny, B. Foustky a E. Beneše. Ze slavistů u J. Jakubce, F. Pastrnka, E. Smetánky a M. Weingarta. Podle seminárních vysvědčení se zabýval u Krejčího Lindnerovou filozofií a psychologií a též otázkami mravní výchovy. V Rádlově semináři otázkami přírodní

filozofie. V Kádnerových seminářích výchovným ideálem Boženy Němcové a srovnáním Ernstova Flachsmanna vychovatele a Štechova Habady a Jordána.

V době Uhrových studií na filozofické fakultě se očekávaly nové školské reformy. Jednou z těchto reforem mělo být zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele. To prosazoval i O. Kádner, který tak ve své snaze prosadit vysokoškolské vzdělání navázal na G. A. Lindnera. Naléhal proto na Uhra, jehož pedagogické schopnosti odhalil již při seminárních cvičeních, aby studium neuzavíral státními zkouškami pro dosažení středoškolské profesury, ale aby rovnou usiloval o doktorát a později se habilitoval. Kádner totiž předpokládal, že po zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů bude potřeba nových docentů pedagogiky. Uher doktorát vykonal z filozofie (hlavního oboru), v níž byla zahrnuta i pedagogika a ze slovanské filologie (vedlejší obor). Dizertační práce měla název Dr. Gustav Adolf Lindner a jeho vývoj od Herbarta k Spencerovi. Do zkušební komise zasedli O. Kádner, F. Krejčí, B. Foustka, J. Máchal a J. Polívka. Promoval 10. prosince 1921 (1).

Linderovu odkazu se Uher věnoval i v dalších dílech: Myšlenkové dílo Lindnerovo (12) a G. A. Lindner ve světle svých deníků (6). Jan Uher velmi citlivě vnímal Lindnerovu mnohostrannost. Spatřoval v něm pedagoga, sociologa, psychologa i filozofa. Mezi oběma osobnostmi vidím v několika oblastech jistou podobnost. Uher v Myšlenkovém díle Lindnerově charakterizoval Lindnera jako člověka otevřeného novému, ale zároveň opatrného a nezbrklého co se týče názorových změn. „*Jeho růst je organický, nepřejímá prostě, nýbrž zažívá a svou bytostí zpracovává podněty a názory, nově se hlásící o uznání*“ (12, s. 13). Podle mého názoru tato slova naprosto přesně vystihují i Jana Uhra. Stejně tak existuje jistá podobnost těchto dvou osobností v oblasti náboženského myšlení. Uher považoval za velmi sympatické Lindnerovo vystoupení² z kněžského semináře, neboť Lindner jakožto v první řadě racionálně smýšlející člověk nikdy nemohl obstát ve zkoušce bezpodmínečné víry. Tento rys Lindnerovy osobnosti se logicky promítl i do jeho úvah o samotném základu filosofie, kdy varuje před bezbřehou fantasií a za nejbezpečnější základ filosofování nabízí vědecká fakta. Filosofování by podle něj mělo probíhat metodou induktivní, v čemž je možné zachytit určitý pozitivistický nádech, jenž poté našel zastání u Masaryka.

² Také Uher po první světové válce z katolické církve vystoupil a až do konce života zůstal mimo jakoukoliv církev. Po celý život odmítal veškeré formy klerikalismu, protože v něm viděl politické zneužití náboženství i vědy (20).

Zajímavé je, že u G. A. Lindnera a J. Uhra nezaznamenáme pouze názorovou či vědeckou shodu, ale že jsou si oba v mnohém blízcí i lidsky. V díle G. A. Lindner ve světle svých deníků (6) popisoval Uher Lindnerův vřelý vztah k domovu a k rodině, ke které se po celý život velmi rád vracel. Na rodiče myslel s úctou a vděčností a jejich lásku láskou oplácel.

Vzhledem k životnímu osudu Jana Uhra na nás o to více zapůsobí Lindnerův deníkový zápis ve znění: „*Ne slova, ale činy! Činy v svých následcích zůstávají provždy*“ (6, s. 48). Stejně tak je tomu v otázce pravdy, ve kterou J. Uher celý život věřil. Lindner byl přesvědčen o tom, že (...) „*jakmile pravdu odstraníme z lidské mysli, pochovali jsme ve zříceninách mravní budovy všechny mravní ideje: právo, spravedlnost, dokonalost, blahovolnost, vnitřní svobodu*“ (12, s. 18). Důležitost této hodnoty podtrhují i Uhrova závěrečná slova Myšlenkového díla Lindnerova: „*Celému vývoji Lindnerovu, jeho osobnosti vědecké i lidské porozumíme, porozumíme-li kořenu, z něhož to vše vyrostlo: bylo jím hledání pravdy. A to je největší jeho odkaz nám, kteří jsme se zaposlouchali do jeho díla*“ (12, s. 88).

1.5 Působení na ministerstvu školství a národní osvěty

Od 13. července 1921 do 31. května 1925 působil na ministerstvu školství a národní osvěty (MŠaNO) v pedagogickém oddělení, které vedl J. Tůma. Jedním z Uhrových úkolů byla péče o mladé učitele, kterým ministerstvo dalo stipendium k vysokoškolskému studiu pod podmínkou, že se po absolvování vrátí zpět do obecných škol a pomohou zvýšit jejich úroveň. Ani jeden z nich se však zpět na své původní místo nevrátil, ale na druhou stranu z nich vyrostli významní vědečtí a školští pracovníci. Jedním z nich byl například V. Chmelař, pozdější vedoucí katedry psychologie a pedagogiky na Psychologickém ústavu FF v Brně. Dále J. Heller, zakladatel školského rozhlasu (Uher, Uhlířová, 1993).

Práce na ministerstvu Uhra neodtrhává od reality pedagogického dění. Pracoval pro reformní komisi řízenou F. Maškem. Když byl 13. července 1922 vydán Zákon č. 226/1922 Sb., tzv. malý školský zákon, který zavedl předmět občanská nauka a výchova, o vypracování osnov tohoto předmětu se zasloužil i Uher (Uher, Uhlířová, 1993). Domnívám se, že Uher spatřuje v tomto předmětu možnost mimo jiné pro výchovu k demokratickému smýšlení, národního uvědomění či k předání mravních zásad. *„Jsme-li dost pozorní, ukazuje nám dítě samo cestu, kterou má jít naše vychovatelská činnost. Jenom musíme mít dost lásky a nesmíme považovat nic za malicherné, nedůstojné naší pozornosti. Právě takové drobné věci a zájmy tvoří dětský svět a zájem o ně nám dává klíč k dětské duši“* (33). Otázkám občanské nauky se Uher věnoval i v pozdějších letech, což dokládá řada jeho článků a polemik a čtyřdílná učebnice pro měšťanské školy *Za novým životem*, kterou napsal společně s J. Kopečkem.

Dvacátá léta 20. století se v Evropě i v zámoří vyznačovala zvýšeným zájmem o reformní snahy. Vzhledem k hloubavé povaze a zájmu o pedagogické otázky Uher nebyl spokojen s pasivním přejímáním informací, nýbrž si chtěl utvořit vlastní názor na základě vlastního poznání reality. MŠaNO Uhrovi udělilo stipendium (34) a on měl tak možnost podniknout studijní cesty do ciziny. Jeho žádost o stipendium podpořil O. Kádner.

„Podporuji žádost p. Dr. J. Uhra o cestovní stipendium co nejvřeleji. Dosavadní jeho činnost literární opravňuje k největším nadějím, ježto prozrazuje i důkladnou znalost i kritickou snahu autorovu. Bude-li mu umožněno, aby své vědomosti teoretické a praktickou znalost školy prohloubil poznáním ciziny, lze právem za to míti, že se domůže svého životního cíle. Jeho snahy vítám tím radostněji, že vyšel z učitelstva škol národních a že vlastní pilí své vzdělání rozšířil na úroveň vysokoškolskou. Protože v tuto dobu profesorský sbor filosofické fakulty, jemuž jinak by podle zvyku příslušelo o žádosti se vysloviti, pro prázdniny nezasedá, budiž vzato na vědomí aspoň toto doporučení řádného profesora příslušného oboru vědního“ (35).

Uher v roce 1922 zavítal do Německa. Zajímal se o problémy a organizaci německého školství. Z psychologické laboratoře v Lipsku zamířil do psychologického ústavu W. Sterna v Hamburku. Dále pak ještě navštívil Zentralinstitut für Erziehungswesen v Berlíně. Na přelomu roku 1922/1923 byl na univerzitě v Ženevě. Zde navštěvoval přednášky z psychologie, sociologie a pedagogiky. Do psychologického semináře se zapsal k E. Claparèdovi. Byl zapsán na institutu J. J. Rousseaua. Během pobytu ve Švýcarsku se setkal též s A. Ferrière, J. Piagetem a P. Bovetem (1).

Již během studií si Jan Uher přivydělával psaním článků do olomouckého Pozoru. V několika číslech ročníku XXVI a XXVII z let 1919 – 1920, která zůstala zachována, můžeme najít Uhrovy články týkající se pražských kulturních událostí (premiéry v Národním divadle, výstavy atd.). Uher s přispíváním do časopisů a novin nepřestal ani v pozdějších letech. Nicméně kulturní témata ustupovala do pozadí a více prostoru dostávala právě pedagogická témata. Po návratu ze studijních cest se děлил o nově načerpané poznatky právě prostřednictvím tisku.

Jelikož Kádner vyžadoval od kandidátů na habilitaci praxi na střední škole, Uher od 1. února do 30. června 1924 vedle práce na ministerstvu působil na reálce v Praze jako výpomocný učitel. Zde prokázal své učitelské schopnosti, o čemž svědčí i vysvědčení ředitelství ústavu z 22. září 1924: „*V krátkém čase svého působení na zdejším ústavě projevoval chvályhodnou horlivost v plnění svých povinností školních, jež konal s plným porozuměním a láskou k povolání učitelskému. Ovládaje dokonale svůj obor, byl vždy pečlivě připraven na vyučování, vykládal učivo jasně a schopnostem žáků přiměřeně, dbaje stále jejich součinnosti a udržuje velmi dobrou kázeň. Pro svoje jemné a přátelské chování získal si značné obliby ve sboru ...*“ (36).

Uher se stále nevzdával myšlenky, že bude vyučovat na státní vysoké škole pedagogické. Kádnerova představa o nové koncepci učitelského vzdělávání však nebyla realizována. Uhrovi habilitaci začal postupně oddalovat, což odůvodňoval tak, že filozofická fakulta připravuje budoucí středoškolské profesory a že Uher nemá delší praktické zkušenosti s vyučováním na střední škole. Ke zhoršení vztahů mezi Uhrem a Kádnerem došlo mimo jiné proto, že se Uher zajímal na rozdíl o Kádnera o novější pedagogické směry (Uher, Uhlířová, 1993). Je překvapivé, k jak velkému obratu ve vztahu mezi těmito dvěma muži mohlo dojít, zvláště pak, když si vzpomeneme na tón a naléhavost Kádnerova doporučení, aby Janu Uhrovi bylo přiznáno cestovní stipendium.

1.6 Habilitace a následný pobyt v USA

Uhrova habilitace na Karlově univerzitě byla změnou vztahů s Kádnerem značně ztížená, ne-li nemožná. Proto Uher hledal jiné řešení. To mu nabídlo Brno. Na univerzitě v Brně působil O. Chlup od roku 1922 jako ředitel pedagogického semináře. Boris Uher (1971) uvádí, že Chlup měl původně v úmyslu habilitovat v Brně Václava Příhodu. Příhodova habilitace se však neuskutečnila, protože Příhoda přešel do Prahy. Tím se otevřela možnost pro Jana Uhru, kterou ve své podstatě vytvořil brněnský fyziolog E. Babák, který Uhru s Chlupem seznámil. Uher podal žádost o habilitaci 19. května 1924. K habilitaci předložil monografii *Problém kázně*. Habilitoval se v roce 1925 a habilitační komisi tvořili I. A. Bláha, O. Chlup, M. Rostohar a K. Svoboda (1). Uher se stal soukromým docentem pedagogiky, což byla vědecká a vysokoškolská hodnost, která však nezajišťovala existenční jistotu. Podle Zounka (2001) našel Uher v Brně dobré zázemí a se svými novými kolegy našel společnou řeč.

Na Masarykově univerzitě Jan Uher ve školním roce 1926/27 nezačal přednášet, neboť obdržel stipendium Macyho nadace k ročnímu studijnímu pobytu v Americe. Uher měl tak možnost na Teachers College Columbijské univerzity poznat realitu americké výchovy a společnosti. Při svém pobytu v New Yorku studoval u J. Deweye, P. Monroa, B. Russella, E. L. Thorndika či J. B. Watsona. Jan Uher byl bystrý pozorovatel a nezajímal se pouze o pedagogické a psychologické otázky, nýbrž i o kulturní život či společenské, hospodářské a náboženské problémy. Stranou jeho zájmu nezůstávaly ani přírodní vědy. „*Poslouchal jsem dnes přednášku prof. Davise o elektronové teorii. Tak je to pěkně všechno na světě uspořádáno, hmota ve velkém i malém. Dráhy elektronů vypadají jako růžice, působí estetických dojmů. V makrokosmu i mikrokosmu plno krásy a všude úžasný pořádek. Jenom lidé z toho všeho mají málo. Neumějí se vyhnout, vrážejí do sebe, ať vědomě, ať nevědomě, ničí a zraňují se. Oč je více krásy ve světě hmoty než ve světě ducha*“ (37). Jeho postřehy můžeme najít v Lidových novinách z podzimu 1926. Uher se snažil pochopit širší souvislosti amerického myšlení a jeho vztah k myšlení v evropském kontextu. Jako jeden z mála nepodlehł prvotnímu okouzlení Amerikou, ale dokázal si zachovat nadhled a kritický úhel pohledu. Stal se kritikem především kvantifikující pedagogické teorie „*Nepodlehł tak snadno jednostranným tendencím kvantitativní pedagogiky, hledaje v amerických teoretických duchy sobě příbuznější a bližší onomu směru vědeckému, který se krystalizoval pod ušlechtilými hesly kulturní a národní pedagogiky*“ (Chlup in: Chlup a kol., 1940, s. 174). Jan Uher zde plně pochopil, že nelze automaticky převádět systémy vzdělávání z jedné země do

druhé a že je potřeba vždy vycházet z vývojových tendencí a tradic té které kultury a školského systému. Veškeré své poznatky ze studií v Americe reflektoval v knize *Základy americké výchovy* (Zounek, 2001).

1.7 Další profesní působení

Po návratu z Ameriky musí Uher řešit otázku, jak uživit svoji rodinu (syn Boris *1923, syn Jan *1928). Pouze skromně honorovaná funkce docenta mu to neumožňovala, proto Uher začíná učit na středních školách. Nejprve nastoupil do ženského učitelského ústavu v Praze, kde učil český a německý jazyk. Později přechází na mužský a ženský učitelský ústav do Brna. Situaci mu komplikoval fakt, že se během studia zařídil podle Kádnerovy rady a studium neukončil státními zkouškami pro dosažení středoškolské profesury. Tím pádem měl na středních školách postavení nekvalifikovaného učitele. Uhrovi tak nezbývalo než 20. května 1931 (38) u svých kolegů složit státní zkoušky, a to z českého jazyka, filosofie a německého jazyka. Ke státním zkouškám předložil práci *Praxis pietatis*, která byla ještě v témže roce otištěna v *Časopise Matice moravské* (Uher, Uhlířová, 1993). Uher tak získal existenční jistotu a díky celé své rodině, která se přestěhovala do Brna v roce 1929, měl Jan Uher dobré zázemí pro své mnohé aktivity. Stal se předsedou pražského Reformního školského sboru. Uher byl též členem vedení Dědictví Komenského a místopředsedou hnutí Nových škol v Československé republice. Předsednictví ho neminulo ani v Pedagogickém centru v Brně (společnost, která usilovala o jednotnou organizaci veškeré výchovné a výzkumné práce na Moravě). Byl předsedou hnutí Pedagogického výzkumu, spolupracoval při organizaci Všeslovanských sjezdů pro výzkum dítěte. Jeho účast je například zaznamenána na V. sjezdu pro výzkum dítěte v Brně v roce 1933 a na I. všeslovanském sjezdu v Lublani v roce 1937. Jan Uher působil v mnoha redakčních radách – např. časopis *Psychologie a sociologie* (Kolářiková, 1944); od roku 1930 byl spoluredaktorem revue *Nové školy*. Přednášel na Škole vysokých studií pedagogických v Brně, na pedagogické akademii a na brněnské konzervatoři. Jan Uher byl aktivní v řadě výchovně zaměřených institucí. Angažoval se v Zemské péči o mládež na Moravě jako předseda sekce pro úchylnou mládež, dále pak v ústředí Československého červeného kříže, v akademické organizaci YMCA (Pasák in Brunnerová, 1992). V letech 1927 – 1936 přednášel v YMCA na letních konferencích a diskusních večerech. Význam tohoto křesťanského sdružení hodnotí Uher velmi pozitivně. „*Soudí, že v hospodářském a zejména mravním rozvratu po válce přišlo*

k nám křesťanské hnutí velmi vhod, ač v liberalistickém prostředí těžko začínalo. Cíl pro budoucnost bude nezměněn: střežit duchovní hodnoty a usilovat o vítězství říše ducha; jen prostředky se budou přizpůsobovat potřebám dne. Není žádoucí mohutná, ale mrtvá instituce, nýbrž živé svazky duchového napětí o kvas lepšího, opravdovějšího života“ (1, s. 11).

Uher také publikoval v časopise Sokolský vzdělavatel. V roce 1936 se stal jeho redaktorem. Z počátku převažovaly články s pedagogickými tématy, v dalších letech přibývají témata etická a filozofická. Od roku 1938 začal uveřejňovat vnitropolitické komentáře a posilovat národní sebevědomí (Uhlířová, 1999).

Jan Uher kolem sebe soustředil poměrně silnou učitelskou skupinu, která se formovala z jeho bývalých žáků a učitelů ve Volném sdružení pedagogickém. Tento spolek konal své sjezdy každoročně na Svatodušní svátky na Filozofické fakultě v Brně za účasti až 600 učitelů. Přednášely na nich významné vědecké osobnosti – I. A. Bláha, Z. Nejedlý, B. Václavek, ale později i výrazné osobnosti brněnského kulturního života jako F. Tenčík, O. Audy (U). Jan Uher se zúčastnil mnohých pedagogických a sociologických pokusů na Moravě (Černá Hora u Brna, Kroměříž, Brno – výzkumná třída pedagogického semináře). Popis těchto výzkumů je otištěn v publikaci Borise Uhra *Nové školy v předválečném Československu*. Jan Uher také provedl psychologický výzkum mládeže ve Studentské poradně v Brně. Všechny popsané činnosti ukazují Jana Uhra jako osobnost vysoce angažovanou, která se snaží vnášet svoje filosofické ideje a způsob pedagogického myšlení uplatňovat na celou společnost.

Přes všechny Uhrovy aktivity zůstávalo těžiště jeho práce ve výuce. Na univerzitě v Brně byl 28. února 1935 jmenován mimořádným profesorem. Navíc učil stále ještě na učitelském ústavu a také na Škole vysokých studií pedagogických (od roku 1925) a Státní pedagogické akademii v Brně (od roku 1932). Kvůli množství povinností požádal ministerstvo o zproštění závazku na učitelském ústavu. „*Na základě jmenování mimořádným profesorem pedagogiky na filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně uložilo mi děkanství povinnost konat 5 hodin týdenních přednášek a 2 hodiny seminárních cvičení, tedy normální úvazek universitního profesora. Při 10 resp. 11 týdenních hodinách na učitelském ústavu a 7 hodinách na filosofické fakultě rovnal by se můj úvazek učebné povinnosti jednoho universitního profesora a poloviční povinnosti profesora středoškolského. K tomuto úvazku však přistupuje dalších 7 resp. 8 týdenních hodin na státní pedagogické akademii v Brně, kde přednáším obecnou pedagogiku a dějiny pedagogiky a konám seminární cvičení*“ (39). Během svého působení na učitelském ústavu vychoval Jan Uher několik

generací učitelů, kteří se k němu po celý život hlásili a se kterými ho pojilo přátelské pouto. „Protože jsem nikdy nehledal slávu ve snaze být tvrdým, nepřístupným a obávaným učitelem, nýbrž snažil jsem se rozsvěcovat mladé duše, podařilo se mi vytvořit v mých ročnících ovzduší vzájemné důvěry a porozumění. Studenti svěření mému vedení snadno vycítili mé porozumění jejich strastem a životním osudům a mou lásku k nim a odpovídali mi příchylností a upřímností. Svěřovali se mi se svými bolestmi i radostmi, přicházeli se svými problémy vážnějšími i méně významnými, žádajíce tu radu, tu pomoc, tu prosté pochopení. Mám z té doby o těchto stycích mnoho dokladů v korespondenci se svými bývalými žáky“ (21, s. 11).

Stejně jako rozšiřoval Jan Uher své pedagogické znalosti již během působení na obecné škole, činí tak i během práce na univerzitě. Podnikl odborné cesty do Vídně, Dánska, Švýcarska, Francie a Jugoslávie. Boris Uher (in: Uher, Uhlířová, 1993) uvádí, že se Jan Uher v roce 1934 zúčastnil jedné z prvních cest do Sovětského svazu, kterou organizovala učitelská organizace Exod společně se sovětským Intouristem. Cesta proběhla o prázdninách. Z tohoto důvodu nebylo možné sledovat žáky při činnosti ve škole. Jan Uher se před odjezdem učil ruský jazyk, což využil při rozhovorech se sovětskými učiteli. Po návratu shrnul Jan Uher své názory v publikaci Několik pohledů na SSSR.

Podle Zounka (2001) osobnost Jana Uhra ve třicátých letech dozrává jak po stránce pedagogické, tak i myslitelské a politické. Vnímá sílíci nacistické nebezpečí a svůj protinacistický postoj se snaží aktivně šířit a vyzývat tak ke zvyšování brannosti národa. Toto se promítá i do Uhrových projevů k učitelům v rámci nejrůznějších konferencí. V roce 1936 se stal Jan Uher redaktorem časopisu Sokolský vzdělavatel, ve kterém publikuje řadu branně zaměřených úvodníků. Veškerá Uhrova činnost se zaměřuje na spojování všech protinacistických aktivit. Podle vzpomínek Borise Uhra dali Jan Uher a profesor Groh v roce 1936 podnět Spolku posluchačů filosofie v Brně, aby vstoupil jako kolektivní člen do výboru pro pomoc demokratickému Španělsku (U).

Po smrti O. Kádnera (1936) byl na jeho místo na Univerzitu Karlovu z Bratislavy povolán J. Hendrich. Tato situace změnila život i Janu Uhrovi. Dne 31. ledna 1937 byl jmenován mimořádným profesorem na Univerzitě Komenského v Bratislavě. Činnost na MU v Brně téhož roku ukončil. I přesto, že do Bratislavy dojížděl z Brna, v Bratislavě přednášel nejenom na filozofické fakultě, ale i na pedagogické akademii. Ještě navíc pomohl v Bratislavě založit pobočku Školy vysokých studií pedagogických (1). Od druhého semestru přednášel Uher ve slovenštině. Uvažoval, že se do Bratislavy s rodinou přestěhuje, neboť v Bratislavě žili Uhrovi rodiče a také jeho sestra Marie s rodinou (Uher, Uhlířová,

1993). Janu Uhrovi se tento plán nakonec nepovedlo uskutečnit, protože po událostech Mnichova byl spolu se všemi českými učiteli donucen vrátit se do Čech. Hendrich (1) uvádí, že 7. dubna roku 1939 se Janu Uhrovi dostalo formálního poděkování od ministra Siváka.

Jan Uher se vrátil do Brna na Masarykovu univerzitu. Jelikož ztratil na Slovensku místo, ocitl se v tíživé finanční situaci. Jeho kolegové však nezůstali lhostejní a nabídli mu pomoc. J. Hendrich Uhrovi navrhl, aby nastoupil na jeho místo v Praze a O. Chlup chtěl rozdělit pedagogický seminář na dvě poloviny (U). Jan Uher měl převzít po Chlupovi vedení pedagogického semináře v únoru roku 1940, ale tomu zabránilo uzavření českých vysokých škol 17. listopadu 1939 a následné Uhrovo zatčení.

1.8 Činnost za války

Jan Uher se jako vlastenec po návratu na Masarykovu univerzitu zapojil do demokratického odboje. O Uhrově odbojové činnosti neexistuje příliš mnoho informací. Z velké části tomu tak je proto, že většina Uhrových spolupracovníků zahynula v nacistických žalářích. Zachránil se pouze Robert Konečný, který podal svědectví o moravském odboji v neuveřejněném článku Jan Uher v boji za svobodu: *„J. Uher se musel do čela podzemního hnutí moravského dostat zcela přirozenou a nutnou zákonitostí člověka, jehož celý zájem, celé jeho zaměření filosofické a kulturní, a především celý jeho opravdový charakter nepoplatně mravní, ryzí a čistý, opravdový a pravdivý, byly v pravém opaku s tím, co měl přijmout národ jako svou záchranu a novou orientaci hned po strašných dnech podzimu roku 1938“* (40, s. 1). Jan Uher začal působit v organizaci Národní souručenství. Tato organizace byla sice povolena, ale zároveň se stala krycí organizací pro odbojovou činnost (Pasák in Brunnerová, 1992). Jednou z dalších ilegálních organizací působících na území Čech a Moravy byla i Obrana národa, založená vysokými vojenskými důstojníky. Zemské vedení Obrany národa tvořily dvě sekce, a to sekce vojenská a sekce politická. Vojenská sekce připravovala sabotáže a záškodnické akce, se kterými však nesouhlasili členové politické sekce. Ti se obávali, aby připravované akce nevyvolaly útisk a násilí ze strany nacistů směrem k obyvatelům. Jan Uher byl společně s F. Rychtrem, V. Helfertem, A. Slavíkem a R. Konečným členem právě sekce politické (Uher, Uhlířová, 1993). Současně se stal vedoucím Obrany národa v okrese Brno – venkov (Tomeš, 1992). Dne 28. října 1939 uskutečnila Obrana národa v Brně velkou manifestaci. Zemské vedení Obrany národy chtělo vytvořit jednotnou odbojovou organizaci na celé Moravě. Hledalo proto spojení na

komunistickou odbojovou organizaci přes přítele a Uhrova žáka Oldřicha Blažka. K navázání spolupráce nedošlo, neboť komunisté odmítli. Zemské vedení se snažilo bezúspěšně navázat kontakt s prezidentem Benešem v Londýně. Zdánlivě úspěšnější byla snaha o navázání kontaktu s dělnictvem. Po několika marných pokusech byl na schůzku do Uhrova bytu přiveden J. Šmíd, dělník ze Zbrojovky Brno. Šmíd se vychloubal svými činy z Hnutí pracující mládeže a od členů Obrany národa se horlivě snažil získat jakékoliv informace. Nikdo z Obrany národa netušil, že Šmíd již byl v té době v kontaktu s gestapem, které ho několik týdnů předtím zatkl. Při výslechu Šmíd nevydržel týrání a zavázal se ke spolupráci. Šmíd na schůzkách Obrany národa získával stále další a další důkazy o její činnosti, které poté poskytl gestapu. Šmíd zradil nejen Obranu národa, ale také škodil odbojovému a partyzánskému hnutí. Byl znám pod pseudonymem „Velký Franta.“ V roce 1944 získali partyzáni důkazy o jeho podvrtné činnosti, byl odhalen a partyzánským soudem odsouzen a popraven (Uher, Uhlířová, 1993).

V listopadu gestapo začalo zatýkat členy zemského vedení Obrany národa. Janu Uhrovi pro jeho antifašistický postoj hrozilo zatčení již dříve. Ještě před vypuknutím války dostal Jan Uher od svých anglických přátel nabídku, aby přijel přednášet do Anglie. Jan Uher tuto jejich nabídku odmítl, což pro ty, kteří ho znali, nemohlo být překvapením. Jan Uher svoji vlast miloval a snažil se ji chránit, proto nepřipadalo v úvahu, že by ji ve chvílích nebezpečí opustil. Uhrovi se nakonec první vlna zatýkání, která proběhla 1. září 1939, a během které byli zatčeni čelní představitelé Sokola, vyhnula (Uher, Uhlířová, 1993).

Jako první z členů zemského vedení Obrany národa byl zatčen V. Helfert. Ostatním členům bylo jasné, že po nich gestapo půjde, a proto se začali skrývat. Jan Uher si našel úkryt v nedalekých Lelekovicích. R. Konečný k tomu dodává: „*Uher byl se mnou za jedno v tom, že zůstaneme doma až do konce. Mohl utéci: měli jsme spojení do Polska, Bulharska, na Slovensko.*“ (...) „*A když nám už hrozilo zatčení, zůstal tak klidný jako vždy, jen aby uspokojil rodinu, spal občas jinde*“ (40, s. 16). Dne 20. listopadu 1939 v půl šesté ráno vtrhlo gestapo do Uhrova bytu a Jana Uhra, který zrovna na tu noc neodjel do Lelekovic, zatkl.

Uher byl nejprve vyslýchán v sídle gestapa na Mozartově ulici v Brně, poté byl vězněn na Špilberku. Odtud byl začátkem ledna převezen do Kounicových kolejí a koncem ledna do Vratislavi, kde čekal na soudní přelíčení. Mezi uvězněnými byli i V. Helfert a J. Slavík. Všichni si byli vědomi toho, že pokud budou obviněni z přípravy velezrady, bude pro ně existovat pouze jediný trest. Trest smrti (Pasák in Brunnerová, 1992).

Vězni směli odeslat jeden dopis měsíčně a jedenkrát měsíčně směli dopis přijmout. Forma tohoto písemného styku byla s německou důkladností přesně určena. Vězni s ní museli obeznámit své rodiny prostřednictvím lístku, který byli donuceni z vězení poslat. „Upozorňujete se znovu na to, že každý vyšetřovanec smí obdržet měsíčně jen 1 dopis nebo 1 lístek. Dojde-li během měsíce více dopisů či lístků (i od různých osob), anebo je-li dopis nečitelný, písmo příliš drobné a husté a řádky příliš stěsnány (mezera mezi nimi buď aspoň 1 cm), nebo je-li větších rozměrů než 2 strany velikosti asi 15 x 20 cm, nebudou doručeny. Při opětovném překročení tohoto příkazu bude vyšetřovanci odňato povolení k pravidelnému psaní v příštím měsíci. Výjimky jen ve velmi nutných případech“ (41). Jan Uher napsal první dopis své rodině 3. února 1940 z Vratislavi. Vyzařuje z něj síla a láska k jeho blízkým:

„Drazí chlapci moji,
jsem šťasten, s mámou pohromadě a duchem s Vámi. To jsme zas jednou rodina pohromadě. Buďte zdraví, dobré myslí, važte si života a každé dobré chvílky. Líbám Vás, drahoušci, a těším se na shledanou. Váš táta“ (41).

Jan Uher ani ve vězení nepřestal myslet na vědeckou práci. V duchu plánoval a promýšlel celé kapitoly knih. Nepropadal pasivitě ani zoufalství. „Ve svých čtyřech stěnách založil si svobodnou říši myšlenkovou. Tam nezavládla beznaděje, ani nenastoupil únik do světa snů; tam panoval kritický rozum. Uher přezkoumával svou dosavadní práci a zakládal plány na novou činnost po pádu barbarství“ (1, s. 28). Jan Uher si svoje myšlenky poznamenával na útržky papíru, které však dozorcí objevili, a předali je soudci. Soudce na nich však neshledal nic, co by zasluhovalo potrestání a dokonce Uhrovi povolil využívat sešit. Hendrich (1) uvádí, že ve snaze zabránit nepovolenému využívání sešitu, se jednalo o sešit stránkovaný. Žádná ze stránek tak nemohla být bez povšimnutí vytrhnuta. Uher sešit zaplnil Vývojovou psychologií, což je dílo, které nebylo publikováno. Píše o tom domů 6. srpna 1940. „Obnovuji své znalosti z psychologie a spájím je v systém. S tím chci být nejdříve hotov. Abych mohl pokračovat v další práci, musím mít z psychologického systému alespoň hlavní obrysy. Odbudu-li si tu práci teď, později ji mnohonásobně využiji. Didaktika na příklad v ní bude celá zakotvena. Budu se o ni moci také opírat, až budu zhrnovat své filosofické názory. S psychologií tedy vstávám a lehám“ (41). Janu Uhrovi se povedlo sešit tajně předat staršímu synovi, když ho rodina navštívila v den padesátých narozenin.

O několik týdnů později byl Janu Uhrovi oficiálně povolen další sešit, do kterého Uher zaznamenal systém psychologie. I tento sešit se zachoval, neboť byl rodině vrácen ještě před Uhrovým transportem z Vratislavi. Na úvodních dvou stránkách sešitu si Uher poznamenal témata, jež by chtěl v budoucnu zpracovat. Jednalo se například o Filozofii národní výchovy,

Obecnou pedagogiku, Dějiny výchovy a pedagogiky, samostatné studie o Komenském a Masarykovi, Pedagogické eseje, Pedagogickou čítanku, Systém psychologie, přepracování Problému kázně, dále pak o beletristické zachycení zážitků z působení na vesnici. Tento seznam považuje Hendrich za neúměrně rozsáhlý.

Jedinou povolenou knihou, která Uhra provázela po všech věznicích, byla Bible kralická. Bibli mu poslala manželka již do vězení v Brně (1). V pozdější době už neměl povoleny žádné další sešity, a tak do bible na prázdná místa na koncích veršů začal vpisovat Filozofii národní výchovy, z níž se mu podařilo zpracovat všechny čtyři kapitoly (U).

V červnu roku 1941 byl Jan Uher převezen do věznice v Diezu an der Lahn. Hendrich (1) uvádí, že zde byl vězeňský režim méně přísný, ale že jídla byl naprostý nedostatek. Jan Uher od svého zatčení zhubl o 35 kilo (Uher, Uhlířová, 1993). V Diezu se Uher ve vězeňské tiskárně učil sazečem a později začal pracovat ve vězeňské knihovně. Neměl však už příležitost psát odborné texty. Vrací se tak k poezii a své verše vepisuje do knih. Některé jeho básně se učili nazpaměť i spoluvězni. Některými svými verši se Uher snažil spoluvězně povzbudit, dodat jim optimismus a víru ve vítězství.

*„V modrý nás mundûr oblékli,
na rukáv pásku všili,
aby nás k zemi přitiskli,
aby nás potupili.*

*Nás modrý mundûr netlačí,
vždyť do práce se brává,
v pracovním modrém odění
je dělníkova sláva.*

*Svůj mundûr pyšně neseme,
z nás žádný není sketa.
Jsme hrdí čeští rebeli,
jsme dělníci nového světa.“(42)*

V květnu roku 1942 byl Jan Uher transportován do berlínské věznice Moabit. Soudní přelíčení bylo stanoveno na 9. června. Shodou náhod se v tentýž den konal v Berlíně pohřeb Reinharda Heydricha, na něhož byl 27. května 1942 v Praze spáchán atentát. Trasa pohřebního průvodu vedla v blízkosti soudní budovy, což v soudní síni ještě vystupňovalo nepřátelskou atmosféru (Uher, Uhlířová, 1993). Bylo vyneseno pět rozsudků smrti. „*Smutně proslulý representant nacistického právníctví Thierak bez obalu prohlásil, že tyto těžké tresty se uvalují na výstrahu českému národu. Po rozsudku dostal Uher před očima své ženy na ruce okovy, které mu už zůstaly věrny až do dne popravního*“ (1, s. 34).

Odsouzení byli převezeni do jiné berlínské věznice – Plötzensee, kde čekali na vykonání rozsudku. Na vykonání rozsudku měli vězni čekat podle nacistického rituálu sto dní. Po věznici se rozšiřovaly zvěsti, že se za odsouzené přimluvil prezident Hácha. V Janu Uhrovi se tak probudil záblesk naděje, že by k popravě nemuselo dojít (Uher, Uhlířová, 1993). Vyprosit pro Jana Uhra milost se snažila i jeho rodina. Ani jeden z pokusů však nebyl úspěšný. I přesto, že to Jan Uher věděl, ani poslední měsíce svého života nestrávil v nečinnosti. Opakoval si znalosti z italštiny a v duchu nepřestával koncipovat kapitoly svých děl. Oporu v těžkých dnech mu jistojistě poskytovala i jeho hluboká víra, o čemž svědčí i modlitba, kterou v Plötzensee napsal.

„Prosím, Pane, za svůj národ a vlast. Nedej zahynouti mému národu, bolestnému, trpícímu, těžce zkoušenému, národu Husovu, Komenského, Palackého, Havlíčkovu, Smetanovu, Nerudovu, Masarykovu. (...) Prosím, Pane, za naše národní mučedníky. Přijmi jejich oběť a dej, ať z ní vyrostе trvalá svoboda pro národ a pro vlast. (...) Prosím ze všechny spoluvězněné. Pomáhej jim, Pane, ať překonají všechny bolesti, utrpení i ponižování, ať odsud vyjdou zdraví a neporušení, ať se vrátí ke svým rodinám a ke své práci, ať se i oni dočkají lepšího života v osvobozené vlasti. (...) Nám odsouzeným k smrti dej sílu, abychom unesli těžké břímě bolesti a utrpení. (...) Bude-li však Tvá vůle, abychom umírali, dej, ať umíráme statečně a odhodlaně a ať naše oběť není marná“ (1, s. 36).

Podle dopisů navštěvoval Uhra v cele vězeňský evangelický farář Poelchau, s kterým se Uher velmi sblížil. Nacistickému aparátu ušlo, že k odsouzenému českému odbojáři pouští do vězení odbojáře německého. Poelchau byl členem Moltkeho skupiny a byl později zapleten i do atentátu na Hitlera (41).

Ve vězení Jan Uher znovu skládal básně, které vpisoval do slovníků a bible. Některé básně se nazpaměť naučili jeho spoluvězni. Básně byly po válce časopisecky publikovány. Dvě z básní uvádím v příloze A1.

Uhrova rodina stále usilovala o získání povolení k návštěvě, což se advokátovi Jana Uhra nakonec podařilo zařídit. Odpoledne 26. října 1942 Uhra navštívila jeho manželka. Druhá, půlhodinová návštěva byla povolena o den později. Té se zúčastnil i starší syn Boris. Nikdo z nich netušil, že se viděli naposled. Odpoledne bylo Janu Uhrovi oznámeno, že rozsudek bude vykonán ve večerních hodinách (U). Uher napsal tři dopisy na rozloučenou. Svě ženě a oběma svým synům. Obsah dopisu pro staršího syna byl důvodem, proč v dalších letech Boris pokračoval v započatém díle svého otce. Kromě dopisů vepsal Jan Uher ke svému jménu v Bibli kralické vlastní epitaf:

*„Narozen 28.I.1891 v Prostějově,
zemřel 27.X.1942 v Berlíně v Plötzensee,
zcela odevzdán do vůle boží a v naději, že i smrtí
sloužíme vyšším cílům, nejen životem a prací“ (1, s. 37)*

Jan Uher byl sťat ve 20:21. Vězeňská správa vrátila rodině veškerou pozůstalost (brýle, tužky, obrázky, ze dřeva vyřezanou podobiznu Komenského, bibli, slovníky). Rodině byl též zaslán účet za vězení a náklady za popravu ve výši 1935, 02 DM. Rodina odmítla zaplatit. (Uher, Uhlířová, 1993). S Janem Uhrem se po válce rozloučil nekrologem J. Hendrich.

„Uher zřejmě uzrával. Právě když mohl dávat nejcennější plody své práce, byl mu nadiktován konec. Jeho ztráta je pro naši pedagogiku těžká. Prohlížíme-li přehled úkolů, který si nastínil ve vězení, uznáme asi, že si dal úkol příliš rozsáhlý, ale vidíme zároveň, jak správně poznal u sebe schopnost pro nové pole, na kterém se jen málo pokusil. Mínil práci pro širší kruhy čtenářstva, jichž máme v oboru výchovy tak velký nedostatek. Svou jasností, nabádavostí a kde bylo třeba i vřelostí, byl by zde Uher povoláním a vyvoleným“ (1, s.38).

2 Pedagogický odkaz Jana Uhra

2.1 Situace ve školství po vzniku Československé republiky

Období po první světové válce je charakteristické snahou vybudovat prosperující stát, který by se mohl měřit s ostatními státy bývalé monarchie. Dvacátého prvního února 1920 byla přijata ústava, která deklarovala rovnost občanů před zákonem. Výchovy a vzdělávání se přímo týkaly paragrafy 119 a 120:

„Veřejné vyučování budiž zařízeno tak, aby neodporovalo výsledkům vědeckého bádání. Zřizovati soukromé vyučovací a vychovávací ústavy je dovoleno jen v mezích zákonů. Státní správě přísluší vrchní vedení a dozor na veškeré vyučování a vychovávání.“

http://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html

V nastalé situaci byly hlavní československé politické strany nuceny zahrnout do svých programů požadavky na demokratizaci školství. Reformní návrhy, které šly „zdola“, byly nepropracované a izolované. Jednalo se například o návrh bezplatného vzdělávání, školy pro všechny, zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů. Ministerstvo školství a národní osvěty řídil sociálnědemokratický politik G. Habrman a státním tajemníkem se stal F. Drtina. Byl vydán zákon o menšinových školách a zrušen celibát učitelek. Dne 23. května 1919 byl vydán zákon č. 274 Sb.z. a n., tzv. paritní zákon, jímž se upravovaly „*služební příjmy a výslužné učitelstvu na veřejných školách obecných a občanských (měšťanských)*“ (Křivánek, 1925, s. 697). V následujících letech zákon procházel mnohými úpravami

- ze 13. července 1922, č. 251 Sb.z. a n., „*jímž se mění některé zákony o služebních poměrech učitelstva veřejných škol obecných a občanských*,“ tzv. reparační zákon (Křivánek, 1925, s. 746)
- ze 24. června 1926, č. 104 Sb. z. a n., „*o úpravě platových a služebních poměrů učitelstva obecných a občanských škol*“ (Křivánek, 1933, s. 357).

Zákon ze 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., tzv. malý školský zákon představoval vyústění *reforem „shora.“* Přinášel s sebou pouze částečné změny v obsahu vzdělání, v počtu žáků ve třídě a ve školní docházce. Zaváděl osmiletou školní docházku, umožňoval zřizovat koedukované školy, učitelkám povoloval učit na chlapeckých školách. Otázku vzdělávání učitelů však zákon neřešil. Nepřinášel ani žádné komplexní a propracované řešení, a proto zákonným podkladem pro řízení školství zůstal ve své podstatě říšský zákon z roku 1869

(Váňová, Rýdl, Valenta, 1992). Malý školský zákon z uvedeného důvodu s nadšením nevítili ani někteří pedagogové, mezi které se bezesporu řadil i Jan Uher. Jan Uher pečlivě sledoval veškeré reformní snahy. Ve svých statích a časopiseckých článcích se věnoval J. Úlehlovi (1952 – 1933), F. Krchovi (1881 – 1973), E. Makovičkovi (1851 – 1890). Uher nerozděloval pedagogické dění na období před válkou a po válce, ale vnímal ho kontinuálně. Proto i po válce největší pozornost věnoval G. A. Lindnerovi (1828 – 1887), který byl v pedagogických kruzích vnímán jako nejvýraznější pedagog od dob Komenského. V úvodu knihy *Myšlenkové dílo Lindnerovo* Uher vyjádřil právě nadčasovost Lindnerova přínosu pro pedagogickou vědu. „*Lindner nepatří k historii. Tato skrovná práce má být důkazem, že nová generace na něho nezapomíná, ale že chce navazovat na jeho práci a vážně se od něj učit. Jeho doba ještě přijde*“ (12, s.4). Lindner byl příkladem pedagoga, který neustrnul, ale dokázal reagovat na změny, která jeho doba přinášela. Lindnerův vývoj ukázal Uher na proměně v jeho definici výchovy. Původní definici „*vychovávání je tedy úmyslné působení lidí dospělých na nedospělé, by se těmto určitého duševního utváření ve smyslu ustanovení lidského dostalo* (12, s. 52)“ Lindner doplnil o sociální aspekt a zdůraznil úlohu společnosti, ve které se výchovný proces odehrává. Lindner byl jedním z následovníků Herbartovy teorie. Vážil si původního systému vytvořeného Herbartem a nikoliv formy, kterou mu vtiskli Herbartovi žáci.

Janu Uhrovi se podařilo objevit Linderovy deníky a se souhlasem rodiny vybrané části okomentoval a vydal. Vzniklo tak dílo *Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků*. Uher v Linderovi viděl vzor správného vědeckého pracovníka schopného vytvořit si smysluplnou koncepci. Jsem přesvědčena o tom, že slova, kterými Jan Uher v díle G.A.Lindner ve světle svých deníků vystihl přístup k vědecké práci, jsou opravdu nadčasová a v dnešní době stále aktuální.

„*Dnes se mnozí dívají opovržlivě na každou filosofii. Aspoň si myslí, že filosofii vymýtili ze své práce. A zatím tak jenom zastírají neschopnost vytvořit určitou koncepci, paběrkujíce v cizích problémech a názorech*“ (6, s.110).

V období po první světové válce se ve snaze dát výchově nový směr dostala kritika staré školy do popředí zájmu. Jan Uher se ke kritice připojil, nicméně jako jeden z mála rozlišoval, zda to, co ostatní kritizovali bez nějaké hlubší analýzy a studia, je opravdu spjato s Herbartem. Stávalo se, že Herbartovi bylo vytýkáno něco, co nikdy nevytvořil a ani vytvořit nezamýšlel. Uher neschvaloval, že Herbart ve snaze pomoci vychovateli stanovil dětské zájmy způsobem, jakým o nich přemýšlí dospělí a že empiricky nezkoumal zájmy

opravdových dětí. Uher si uvědomoval, že se dítě zajímá o to, co je mu blízké, konkrétní a názorné. Ve způsobu fungování „starých škol“ viděl Uher jeden z nedostatků právě v tom, že nevybavily žáky kompetencí k učení. Škola podle něj měla naučit žáky správnému učení se, což vnímal jako nezbytné nejen pro školní prostředí, ale i pro samotný život. Odsuzoval pouhé memorování faktů, které v žákovi nikdy neprobudí opravdový zájem. Vzdělán není ten, kdo vědomosti má, ale ten, kdo je dokáže využít (7).

Uher se snažil pro svoji koncepci vyjít ze syntézy toho pozitivního, co podle něj přinesl nejen Herbart či Rousseau, ale i pedocentrická koncepce. Stejně tak se snažil využít klady pozitivistického směru. Východisko pro něj představovala činná škola.

„Činná škola je škola, jíž je dítě zahrnuto celou svou bytostí, jako individuum i jako sociální bytost. Takže je v plném, živém styku se svým prostředím. Život a prostředí školy poskytuje dítěti situace, jimiž se probouzí schopnosti nutné k zdravému vývoji, povedou správně a vyvinou k hranicím možnosti, jak toho žádá cíl výchovy, tj. harmonicky rozvinutá osobnost. Dítěti má být dáno dost příležitostí, aby se učilo bezprostředním stykem s životem, aby výsledky výchovy a učení byly životné a trvalé. Produktem výchovy má být člověk aktivní, schopný klást si cenné životní cíle, jichž dovede dosahovat, člověk, jenž dovede řešit situace životní podle svých sil a tak, aby to bylo ve shodě s ideály společenskými. Aktivitě je možno naučit se jen aktivitou. Tedy činnost dětská na místo dřívější pasivnosti. Spontánnost místo dřívější nucenosti. Individualisování místo dřívější hromadnosti“ (8, s. 4).

2.2 Jan Uher – školský reformátor

Přelom 19. a 20. století znamenal velký rozmach věd ve všech zemích světa. A to jak věd přírodních, tak i věd společenských. Rozvoj samozřejmě neminul ani pedagogiku. Již po první světové válce se učitelé snažili o změnu jak dosavadní organizační struktury škol, tak obsahové náplně a vyučovacích metod. Dvacátá léta byla v naší zemi ve znamení ojedinělých, samostatných pokusů.

- První pokusná škola byla založena v roce 1919 v Kladně na návrh učitelů Č. Janouta a F. Náprstka.
- V téže roce byl otevřen dětský domov pro legionářské sirotky Dům dětství v Horním Krnsku. U jeho zrodu stála Alice Masaryková. Na ministerstvo školství a národní osvěty podala návrh na zřízení výchovného ústavu, který by se zabýval výchovnými úkoly ústavní péče. Toto zařízení navštívil i C. W. Washbourne, který jej hodnotil jako nejzdařilejší československý pokus.
- Následovaly Pokusná pracovní škola v Holešovicích - 1922, J. Sedlák, K. Žitný
- Dětská farma a škola v přírodě na Libeňském ostrově - 1926, E. Štorch (Spěváček, 1978).

Veselá (1996) uvádí, že díky silným a výrazným osobnostem, které stály ve vedení škol, byly *dosažené* výsledky obdivuhodné. Nicméně školy fungovaly pouze několik let.

Jan Uher nahlížel na snahu nadšených učitelů střizlivě a objektivně. „*Bylo mnoho chuti a pěkné práce. Ale myslím, že duch nebyl vždy správný. Bylo u nás mnoho romantismu, jenž se projevoval přílišným estetismem a naturalismem. Nebylo a není pevnosti a jistoty*“ (3, s. 90). Uher by *viděl* jako smysluplnější, kdyby byly pokusy založeny na vědeckých základech, protože poté by z nich získané poznatky mohly být využity i při řízení běžných škol. Při svém studijním pobytu v Německu (1922) navštívil pokusné školy v Lipsku, Hamburku a v Berlíně. Vzor pokusné školy však Uher spatřoval v Lincolnově škole v New Yorku. Její učitelé pracovali pod vedením učitelů jednotlivých oborů Kolumbijské univerzity a měli možnost si výsledky ověřit na jiných školách USA (Veselá, 1996). Uher měl možnost si podobný model vyzkoušet na měšťanské škole v Černé Hoře u Brna.

Co se týče reformního dění ve 30. letech, Váňová (1995) uvádí, že „*je pozoruhodným jevem ve vývoji našeho školství i v dějinách českého učitelstva. Nikdy předtím, bohužel ani nikdy potom, se nepodařilo vytvořit propracovanou koncepci školské reformy a získat pro ni početnou armádu nadšeného a obětavého učitelstva*“ (s. 5).

Na konci 20. let vznikly dva zásadní dokumenty, které se snažily o reformu školství. Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických, v jejímž čele stál V. Příhoda, vypracovala *Zásady reformního návrhu pro školskou reformu*. Jednalo se o „stručný, třístránkový cyklostylovaný elaborát (...) rozvedený dále v Organizačním a učebním plánu reformních škol v roce 1930“ (Uher, B., 1971, s. 64).

Reformní sbor národního školství ve Velké Praze řízený Janem Uhrem předložil *Rámcový návrh úpravy pražského školství*. Obě dvě komise byly jmenovány Ministerstvem školství a národní osvěty. Přestože je spojoval společný cíl, jejich koncepce byly rozdílné. „Ba i východisko bylo společné. Vždyť tato generace reformistů navazovala na reformní snahy generace předchozí, generace Mrazíka, Černého, Úlehly. Prožila zklamání nad ztroskotáním reformních plánů Drtinových a nad kompromisním, hubeným Malým školským zákonem z roku 1922. Zažila i čilý reformní a teoretický ruch po celém světě, byla tedy přirozenou odezvou snaha zapojit se do něho a pozvednout českou školu na vyšší, moderní úroveň“ (Uher, B., 1971, s. 63).

Dokumentu Reformní komise předcházela článek V. Příhody *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*, ve kterém Příhoda navrhl koncepci jednotné, diferencované školy (Příhoda, 1930). Tato myšlenka nebyla myšlenkou novou, nicméně Příhoda ji nově uchopil a rozpracoval (Váňová, 1995). Příhoda viděl největší nespravedlnost v dualismu školského systému, který neumožňoval rovný přístup ke vzdělání všem. Žáci ve věku od 11 do 14 let, kteří navštěvovali nižší stupeň gymnázia, měli lepší příležitost ke vzdělání než žáci obecných a měšťanských škol. Rozhodující kritérium pro výběr školy navíc často nepředstavovalo žákovo nadání, ale dostupnost škol či ekonomické poměry rodiny. Příhoda chtěl tuto situaci vyřešit zavedením jednotného, vnitřně diferencovaného druhého stupně (tzv. komenia). Diferenciace by spočívala v existenci tří větví, větve měšťanské školy, větve reální a větve gymnaziální. Žákům by byl mezi jednotlivými větvemi umožněn přestup (Vrána, 1946). Aby se tato vize mohla uskutečnit, bylo nutné uvažovat o mnoha organizačních změnách. Mezi ně patřilo zavedení systémů semestrů, snížení počtu předmětů v jednotlivých semestrech, při žakově neúspěchu opakování pouze daného předmětu a nikoliv celého ročníku, větší svoboda při volbě předmětů. Příhoda také navrhl do denního rozvrhu zařadit „práci v knihovně, hry, lázeň apod.“ (Vrána, 1946, s. 78) „Příhodovo pojetí školské reformy bylo pochopitelně odvozeno od jeho pedagogické pozice, jež byla důsledně přírodovědná, principiálně odmítající aspekt duchovně, filozofický. Příhoda k této orientaci tendoval již před svým odchodem do Ameriky“ (Váňová, 1995, s. 14). Příhodův

pobyt v Americe jej ovlivnil tím způsobem, že ve snaze zajistit objektivnost žákova hodnocení preferoval testovací metody doprovázené následnou kvantitativní analýzou.

Poněkud nevšední ztvárnění vyjádření k Příhodovým reformním snahám dokládá báseň A. Sivena (in: Čondl, 1939).

„NEHCEME MAMUTÍ ŠKOLY

Ať Příhoda nás nenutí

stavěti školy mamutí!

My dbáme na tradici.

Chceme jen školu maličkou,

tak pro oslátko s kravičkou

anebo s jalovicí.“

Rámcový návrh úpravy pražského školství, pod nímž je podepsán Jan Uher, nechal Reformní sbor na vlastní náklady vydat tiskem a prostřednictvím Rady hlavního města Prahy ho poskytl k připomínkování ostatním učitelům. Pro učitele byly zřízeny bezplatné kurzy, ve kterých byl *Rámcový návrh* rozebírán. Tyto kurzy byly doplněny o přednášky ze sociologie a z pedopsychologie. Jan Uher v kurzech přednášel moderní pedagogické a didaktické zásady (Uhlířová, 2004, sv. 1). Návrh byl rozčleněn do osmi kapitol:

- *„Škola v demokracii*
- *Škola a nová pedagogika*
- *Nynější stav školy*
- *Podmínky úspěšné školní práce*
- *Nová organizace národní školy*
- *Vnitřní náplň školy*
- *Příprava učitelstva*
- *Zařízení škol a tříd“* (Uhlířová, 2004, sv. 1, s. 40).

Co se týče vnější reformy, snahou bylo zavést osmiletou diferencovanou základní školu, na níž by navazovala čtyřletá vyšší střední škola. Uher viděl smysl v co největším sblížení školy *měšťanské* s nižšími ročníky střední školy, aby se nadaným žákům a žákyním *měšťanské* školy usnadnil přechod do odpovídajících ročníků střední školy (Rýdl, 1992). Reformní sbor si byl vědom odlišností mezi žáky, což se v *Rámcovém návrhu* promítlo konkrétně do kapitoly *Nová organizace národní školy*. Sbor navrhoval rozdělit národní školství do tří větví – školy pro normální žakovskou populaci, třídy pro opožděné (třídy

vyrovnávací), školy pomocné. Žákům, u kterých se předpokládala docházka do škol pro normální populaci a kteří již byli školou povinni, nicméně nebyli pro školu ještě dostatečně zralí, bylo doporučeno navštěvovat pedagogické přípravy. Třídy vyrovnávací by byly určeny pro žáky sociálně či zdravotně oslabené. Maximální počet v jedné třídě by byl 25 žáků. Poté, co by se povedlo opoždění minimalizovat, žák by byl zařazen zpět do kmenové třídy. Pomocné školy by byly učeny žákům se sníženou rozumovou schopností a měly by vlastní správu. Ve třídě by počet nepřesáhl 20 žáků. Očekávalo se, že tímto rozdělením na tři souběžné větve by se právě úroveň měšťanské školy přiblížila úrovni nižších ročníků střední školy. Při přemýšlení o novém uspořádání školy nebylo možné vyhnout se otázce koedukace. Bylo navrhováno vyučovat obě pohlaví v prvních pěti letech společně, poté odděleně.

Jan Uher kladl důraz ne na reformu vnější ale na reformu vnitřní. I kdyby došlo k sebelepším organizačním změnám, tak bez důkladné péče věnované přípravám změn vnitřních výsledky nikdy nemůže být takový. „(...) školu nedělá novou ani určitá metoda, ani organisace, ani plán, nýbrž duch, který závisí na učiteli. Metody, organisace, plány nemají absolutní ceny, nýbrž jsou jen nástrojem v rukou učitelových“ (16, s. 200).

Při hledání východiska pro trvalé, smysluplné a potřebné změny se Jan Uher opíral o ideu činné školy. Těmto změnám musí být přizpůsobeno i učivo a vyučovací metody. V prvních dvou letech školní docházky by se výběr činností a volba metod měly opírat o zájem dítěte. Těžiště práce by mělo spočívat ve výuce trivia, a to především hravou formou. Cílem činností ve třetím, čtvrtém a pátém školním roce by měla být snaha vzbudit u žáků a žákyň zájem jak o vědy přírodní, tak o vědy společenské a sociální. Metody by samozřejmě měly být voleny tak, aby podporovaly chuť k bádání. Kombinovat by se měla práce společná s prací individuální. V následujících čtyřech letech školní docházky by školní činnosti měly žákovi pomáhat orientovat se v životě přítomného okamžiku a zároveň jej vybavit morálními, mravními, intelektuálními a praktickými schopnostmi potřebnými pro jeho život budoucí (Uhlířová 2004, sv. 1).

Reformní sbor v Rámcovém návrhu úpravy pražského školství navrhl reformu jednotlivých předmětů a u každého z nich uvedl, na co je důležité klást důraz:

- „Jazykové vyučování – správné užívání češtiny.
- Cizí jazyky – praktická znalost, komunikace, kultura národa.
- Početní učení – počtářské operace na příkladech ve vztahu k problémům praktického života.

- *Dějepis a sociální vědy – vést k porozumění živých otázek hospodářského, politického a kulturního života národního i mezinárodního.*
- *Přírodní vědy – vést k samostatnému bádání v oblasti přírodních jevů a jejich zákonitých souvislostech*
- *Ruční práce – uplatňovat jako princip.*
- *Kreslení a rýsování – zobrazování jednoduchých předmětů.*
- *Domácí nauky – vyžití nabytých poznatků v rodinném životě.*
- *Umělecká výchova – pěstění vkusu a porozumění uměleckým dílům.*
- *Tělesná výchova – rozvoj fyzických a morálních sil; využít ji i jako výchovný princip“ (Uhlířová 2004, sv. 1, s. 45).*

Mezi vhodné a využívané vzdělávací metody by měly patřit ty, které usilují o aktivizaci žáka v *edukačním* procesu. Proto se také zabýval zkoumáním metody dramatizace podle H. Finlay-Johnsonové, která tuto metodu zaváděla do všech předmětů. Na jedné straně Uher tuto metodu oceňuje pro její názornost, ale zároveň se však staví kriticky proti přílišné jednostrannosti, která by v této metodě přinášela zpovrchnění a zmechanizování.

Stanovisko zaujal Uher i k metodě projektové vycházející ze zásady, že nejlepší je taková činnost, která se koná se zájmem. Je si vědom jejich předností, zejména toho, že učení je praktické a propojené s životem žáků. Nicméně neopomněl ani její nedostatky, konkrétně riziko vzniku mezer ve vědomostech z důvodu nesystematičnosti projektů (3).

Uher se kladně stavěl k Decrolyho metodě „zájmových center.“ „*Škola na ní vybudovaná je opravdovou činnou školou. Nejen pracovní školou – hmotná práce je jen částí jejího programu – ale činnou školou v nejširším slova smyslu*“ (3, s. 131). Na těchto příkladech je znovu vidět Uhrovo nečernobílé přemýšlení při utváření vlastního názoru. Byl schopen objektivní kritiky. Stejně tak jako dokázal vystihnout slabá místa a možná rizika, uměl zároveň vyzdvihnout a ocenit přednosti a přínos jednotlivých metod.

Rýdl (1992) zdůrazňuje, že Uher v reformě školství dával přednost postupné změně a kladl důraz na ucelené vědění založené na širokém všeobecném vzdělání. Toto vzdělání by pak usnadnilo žákům po odchodu ze školy orientaci ve světě a pomáhalo by jim ve složitých životních situacích.

Aby bylo možné tyto požadavky uskutečnit, navrhoval Uher nutnost odpovídajícího vzdělání učitelů. Reformní sbor chtěl vytvořit pracovní skupiny, které by se zabývaly

například jednotlivými vzdělávacími oblastmi, sociální službou ve škole, školní hygienou, komunikací vyučujících s rodiči. Výsledky jejich práce, diskuze a připomínky z praxe by pak mohly být inspirací pro možné změny, které by poté měly být ověřeny co největším množstvím učitelů a zavedeny jako norma pro pražské školy. Reformní sbor také usiloval o to, aby byl vybudován vzdělávací ústav, který by pražské učitelstvo vedl po metodické i odborné stránce (Uhlířová, 2004, sv. 1).

Vzdělávání učitelů bylo jednou z oblastí, ke které se Uher vracel po celý život. Domnívám se, že osobnost učitele a jeho vzdělání představovaly pro Jana Uhra jeden z klíčových pilířů pro kvalitní fungování školy i pro jakoukoliv případnou realizaci změn ve školství. Uher upozorňoval na to, že se na samotnou osobnost učitele se v návalu řešení jeho povinností a úkolů často zapomínalo. Uher byl přesvědčen, že by se výběr budoucích učitelů měl řídit přísnějšími kritérii, která by prověřila nejen intelektuální, ale i morální předpoklady uchazečů. Je zajímavé, že Uher se ve svých úvahách věnoval i věku uchazečů. Za ideální věk považoval rozmezí mezi 16 a 20 lety. V tomto věku lze hovořit již o jisté zodpovědnosti při volbě budoucího povolání, kdy základy definitivní podoby osobnosti jsou již položeny. Uher spojoval volbu učitelské dráhy i s ohledy etickými a s ohledy k větším společenským celkům, například k národu a státu (18). Jedna z cest k naplňování těchto nároků měla vést skrze požadavek vysokoškolského vzdělání budoucích učitelů. To se však za první republiky prosadit nepodařilo. Nicméně Uher si byl vědom toho, že pouze vzdělání z učitele učitele neudělá. A také toho, že radost z úspěchu spojenou s plnou zodpovědností nemůže učitel opravdově pocítit jinde než ve třídě plné dětí. Teprve v praxi učitel dozrává a získává vlastnosti člověka schopného stát v čele výchovné práce. „*V každém opravdovém učení se rozhodným způsobem musí uplatňovat učitel jako vedoucí, duševně silnější a zkušenější, jenž k sobě přibližuje méně zkušené a vyspělé a činí je účastnými svého vnitřního bohatství a schopnými vlastního rozvoje*“ (Uher in: Uhlířová, 2004, sv. 2, s. 173).

Jan Uher aktivně vyhledával jakoukoliv příležitost k rozšiřování znalostí učitelů. Ať už skrze *přednášky* v Učitelských jednotách v Čechách, na Moravě i na Slovensku, na konferencích akademické YMCY a v různých jiných vzdělávacích kurzech či skrze publikační činnost. Nikdy nelitoval námahy spojené s cestami i do zapadlejších míst, protože věděl, že je v jeho silách a možnostech alespoň částečně uspokojit touhu ostatních učitelů po sebevzdělávání.

Jak se vyvíjela situace poté, co vedle sebe existovaly jak Příhodovy *Zásady reformního návrhu pro školskou reformu*, tak Uhrův *Rámcový návrh úpravy pražského školství*? Spor o pojetí školské reformy můžeme ztotožňovat se spory o pojetí pedagogiky.

Váňová (1995) uvádí, že spor začíná na úrovni filozofických úvah. Podstatou sporu „(...) byl poměr filozofie a pedagogiky, přesněji řešení problému zda je pedagogika věda filozofická, rozuměj závislá na filozofii, nebo tzv. vědecká, tj. na filozofii nezávislá“ (Váňová, 1995, s. 16). Tento spor postupně přecházel do roviny pedagogické. „Byl sporem trvalým a odehrával se převážně mezi pedagogickými teoretiky. Zatímco tábor „empiriků“ byl trvale prezentován zejména Příhodou, počet filozofů se rozrůstal. K Hendrichovi přibyli O. Chlup a J. Uher. Předmětem kritiky se stalo zejména kvantitativní pojetí pedagogiky a princip tzv. racionalizace školství“ (Váňová, 1995, s. 17).

Váňová (1995) připomíná, že reformní snahy byly prováděny v podmínkách světové hospodářské krize a za nezájmu státních orgánů. MŠaNO by bývalo mohlo reformním snahám vtisknout pevný rámec a směr a to formulací ideových základů, které by se staly východiskem pro školskou reformu. Kdyby tak MŠaNO učinilo, nemusely se reformní snahy tříštit. Příhodovy reformy se těšily podpoře sociálně demokratických ministrů školství (R. Bechyně, I. Markovič, I. Dérer). Nejen proto byly uvedeny do praxe (pokusné školy, testování žáků...).

Proti těmto reformám vystupovali především Chlup a Uher. Nejzávažnější kritika proběhla v Praze na Albertově v rámci schůze svolané ŠVSP. Diskutovat se mělo především o Příhodově návrhu na osnovy měšťanské školy, ke kterému se Chlup stavěl z velké části odmítavě. „*Touto řečí dostala diskuse dramatický spád, rozšiřující se takřka až na ulici*“ (1, s. 13). Chlup ve svém vystoupení upozornil nejenom na slabá místa návrhu osnov, ale vyjádřil se kriticky i k nedostatkům celé reformy, „*z nichž nejzávažnější byla nepochybně absence filozofických a sociologických východisek*“ (Váňová, 1995, s. 28). Dalo by se říci, že podobně jako Chlup situaci viděli i učitelé měšťanských škol. K Chlupově kritice Příhodova pojetí pedagogiky se připojili i J. Hendrich, L. Kratochvíl a také J. Uher.

Uher svá kritická stanoviska přibližoval v přednáškách, i je publikoval v časopisech, například v Nových školách, v Křesťanské revue, ve sborníku O novou školu a ve Věstníku Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě. Uher byl na rozdíl od Příhody přesvědčen, že podstata reformy by se měla opírat o národní tradice (Vrána, 1946). Uher žádal, „*aby školská reforma přihlížela k duchu národa, ke smyslu jeho bytosti; máme si vybudovat školu svou a po svém. Měli bychom využít myšlenek Tyršových, Masarykových, Drtinových, Krejčího. (...) Škola se nám pod rukama amerikanizuje. (...) Proto stojím proti každé ukvapené reformě a zejména proti každé reformě, jež je nám duchem cizí*“ (14, s. 201). Uher chtěl mít ideové základy reforem přesně formulovány. „*Nezáleží na tom, měním-li mnoho nebo málo, měním-li naráz nebo postupně, ale musím vědět, co mně vede a k čemu směřuji*“

(23, s. 234). Uher též nesouhlasil s absencí kategorie cíle. Ať už cíle reformy, školy či výchovy. Určení cíle viděl jako prioritní a odmítal dodatečné stanovení cílů vyplývající až z výsledků vědecké práce.

Uher stejně jako Hendrich a Chlup kritizoval snahu o racionalizaci školství, o níž se Příhoda snažil jak na úrovni vnější, tak na úrovni vnitřní. Snaha o racionalizaci znamenala postupovat „*co nejlépe, co nejrychleji, s nejmenším vynaložením sil a přitom co nejlevněji*“ (Příhoda, 1930, s. 44). Uher v ní viděl riziko přílišné mechanizace školní práce. Jednoznačně odmítal i kladení důrazu na testování žáků, ať už na zjišťování jejich rozumových schopností, či měření jejich výkonu. „*Ty testy a kvanta, kterými se naše škola sešněrovává, to nejsou jen přílepy, to je sama podstata tohoto směru, který zabíjí našeho ducha. A nesmíme přehlédnout ani tu okolnost, jak se šiky těch, kteří se z různých důvodů kupí kolem blýskavých hesel, podobají navlas starým církvím, od té zaslepenosti pro věc, až k oné nenávislné zaujatosti a dogmatické ztrnulosti, jež nesnese diskuse a vidí nepřítele a zhoubce v každém, kdo se opováží mít vlastní mínění*“ (13, s. 201).

Kromě *Rámcového návrhu úpravy pražského školství* se Jan Uher v roce 1938 podílel na *Rámcovém návrhu školství v republice zemského ústředí učitelů a profesorů strany národní jednoty v zemi moravskoslezské*. Kompletní *Rámcový návrh* uvádí J. Uhlířová v příloze č. 2 publikace *Problémy československé školské reformy v meziválečném období* (2004, sv. 2, s. 16 - 24).

Uher zdůrazňoval zásady demokracie a humanity, které by měly tvořit pilíř při stanovování cílů. Národní školství by se mělo opírat o mravnost, křesťanskou tradici a mělo by také vycházet z myšlenek významných českých osobností (Tyrše, Purkyněho, Komenského, Smetany, Aleše, Nerudy, Amerlinga, Drtiny, Úlehly). Škola reformovaná podle tohoto návrhu by se pak v ideálním případě podílela na výchově člověka tělesně zdatného, harmonicky rozvinutého, zdravého, rozumově rozvinutého, samostatného, jemně citícího, esteticky rozvinutého, mravně pevného, charakterního, vytrvalého, podnikavého, ukázněného, společensky, národně a státně uvědomělého.

Jan Uher nepopíral nutnost reformy, spíše naopak, nicméně rozhodně nezastával stanovisko hlásající „reformy za každou cenu.“ Podporoval konstruktivní kritiku, která by přispěla k co nejlepšímu zavedení reformy do praxe. Nešlo o reformu jako takovou, ale o trvalé změny, které měla nastolit, a proto ji nebylo žádoucí uspěchat.

„*Máme-li nějak souhrnně charakterizovat postavení Uhrovo v naší pedagogice, tedy můžeme říci, že byl strážcem tradice. Strážcem; nikoliv konzervátorem. Šlo mu o pokrok v naší výchově, ale neviděl jej nikdy v roubech přivezených z ciziny, pokud se neprokázalo,*

že skutečně dovedou obrodit náš štěp. Hledal zlepšení ve směru odkazu, který nám zanechali přední zjevné našich dějin“ (1, s. 38).

2.3 Vědecké dílo Jana Uhra

Dílo Jana Uhra je velmi obsáhlé a dotýká se mnoha témat, která se dají rozdělit např. do těchto šesti kategorií: reference o dílech jiných autorů, představení významných osobností, zkušenosti ze zahraničí, o školských reformách, ostatní pedagogická témata, ostatní nepedagogická témata. Podrobněji se strukturou Uhrem zpracovávaných témat zabývám v příloze D.

Kapitoly 2.3.1 – 2.3.4 přibližují vybraná Uhrova díla: Problém kázně, Základy americké výchovy, Středoškolský student a jeho svět a Filosofie národní výchovy. Tato díla jsem zvolila proto, že je považuji za klíčová. Ze všech Uhrových děl vyvolal Problém kázně největší počet ohlasů v tisku. Základy americké výchovy reprezentují tvorbu o zahraničních zkušenostech ze školství. U středoškolského studenta jsem předpokládala, že mi přiblíží, jaký byl Jan uher učitel. Filosofie národní výchovy nikdy nebyla samostatně publikována.

2.3.1 Problém kázně

Již od prvního učitelského místa, které přijal na obecné škole ve Vejšovicích, se Uher zajímal o problematiku kázně. Jako začínající učitel byl často postaven do situace, kdy ve třídě musel nekázeň svých žáků řešit. *„Ve škole mě zaměstnávala hlavně otázka kázně. Měl jsem ve třídě vedle selských dětí i děti ze dvora a z cihelny. Byly to namnoze děti, které neslyšely laskavého slova a reagovaly jenom na rány. Imponovala jim jedině fyzická síla. Jak na ně působit? Jak se jim přiblížit? Měl jsem plnou hlavu Tolstého o nebránění zlu a o netrestání“* (Sula, Siebenschein, 1931, s. 213). Uher si uvědomoval, že se nesetkal s žádným komplexním vymezením pojmu kázně. Při studiu pedagogických spisů zjistil, že existuje významová nejednotnost, kdy různí autoři kázeň vymezují různě. Uvědomoval si, že i v běžném životě existuje mnohoznačné pojetí kázně (od kázně stranické, klášterní, vojenské, otrocké ... přes neukázněný dav až k ukázněnému člověku nebo ukázněné třídě). Uher se začal problematikou kázně zabývat do hloubky. Výsledkem jeho studia byl teoretický spis Problém kázně. Ten byl zároveň jeho spisem habilitačním.

Kázní se Jan Uher zabýval z hlediska filozofického, psychologického, sociologického a pedagogického. V předmluvě díla uvedl své přesvědčení o tom, že kázeň souvisí s celým

životem jedince a to nejen individuálním, ale i společenským. Nepochyboval o tom, že s kázní je spojena otázka mravní. „*Přesvědčoval jsem se stále víc, že kázeň je a musí být konec konců otázkou mravní a že o opravdové, ušlechtilé kázní, o kterou usilují všichni dobří pedagogové, může se mluvit jenom tam, kde tato mravní stránka je náležitě uplatněna*“ (17, s. 7). Než Uher došel k vlastnímu vymezení pojmu kázně, snažil se na ni nahlédnout z mnoha různých úhlů podpořených argumentací. Proto popisoval různé případy kázně, na základě protikladu společnost x jedinec vymezil kázeň *sociální* a *individuální*, dalšími protikladnými kategoriemi jsou kázeň *dobrovolná* a *nucená*, *vnitřní* (sebekázeň) a *vnější* (mechanická, heteronomní).

Z definice dobrovolné kázně vyplývá, že se člověk rozhoduje svobodně, dobrovolně dodržuje určité společenské normy, normy chování, neboť je vnitřně přesvědčený, že tak činit je dobré, správné a že je to v jeho zájmu, i v zájmu celé společnosti. Nucenou kázeň Uher demonstroval například na kázní trestanecké či kázní v armádě. Systém pravidel je zde ukládán násilně, bez ohledu na vůli jedinců. K dodržování kázně dochází pod vnějším nátlakem, proto oproti předchozímu případu, kde převládala vnitřní sebekázeň, zde převládá kázeň vnější, mechanická, heteronomní.

Podle Uhra je nositelem svobodné individuální kázně člověk ukázněný. Je to člověk, který se dokáže ovládat v oblasti svých citů, vůle i jednání (...) „*který dovede zlo přemáhat dobrem ne slabostí, ale z vnitřní síly*“ (...) „*který dovede neústupně sledovat cíl, který si dal*“ (17, s. 12). Vzhledem k oné neústupnosti při sledování vytyčeného cíle, jeví se jako velmi podstatné Uhrovo zdůrazňování právě mravní stránky kázně. Pokud by morální zásady nebyly zahrnuty, interpretace této citované věty by mohla dostat úplně opačný nádech, než Uher zamýšlel.

„*Kázeň je buď dobrovolné, buď nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému*“ (17, s. 23). Zajímavou otázku, zda je kázeň prostředkem nebo cílem výchovy, uzavřel Uher konstatováním, že se v tomto případě není možné rozhodnout pouze pro jednu variantu. Kázeň tak může být jak prostředkem výchovy, tak i jejím cílem. Výchova by rozhodně měla napomáhat k ukázněnosti žáků, kdy by v ideálním případě měla podporovat zvnitřnění kázně. Při působení na žáky však samozřejmě nejde odlišit momenty, kdy „*ukázněujeme*“ a kdy „*vychováváme*“ (17, s. 32). Je žádoucí, aby kázeňská opatření na žáky působila pozitivně a napomáhala tak vytvoření ušlechtilých vlastností a rozvoji jejich osobnosti. Toho nikdy nepůjde dosáhnout, pokud sami žáci nepochopí důležitost požadavku

kázně a jeho zvnitřnění. Je zřejmé, že na této cestě žáky musí doprovázet učitel, na jehož schopnostech a orientaci v otázce kázně do značné míry závisí úspěšnost tohoto procesu.

Uher dále provedl podrobný rozbor kázně z hlediska přístupu různých filozofů a pedagogů. Do popředí zde vystupuje problematika svobody, zvláště svobody lidské vůle. Uher byl přesvědčen, že člověk je determinován ve svém konání a jednání už okamžikem zrození (dědičnost), prostředím, do kterého se narodil a v němž vyrůstá. Nicméně i přes to člověku zůstává dostatek svobody pro volbu mravních zásad promítajících se do jeho jednání a chování. „*Kázeň je v tomto smyslu podřizování se mravním normám, mravním zákonům, a cílem výchovy je dovést chovance k tomuto stupni, aby se sám dobrovolně dovedl podřizovat ve svém jednání i ve svém smýšlení mravním normám, čili aby dovedl z vlivů, které na něho působí, podporovat ty, které jsou ve shodě s mravními normami, těm pak, které jsou s ním ve sporu, aby se dovedl bránit*“ (17, s. 63). Uher kritizoval nové reformní směry, které podle něj hlásají svobodu pro dítě a staví se proti jakémukoliv náznaku omezení této svobody. Kázeň podle představitelů těchto směrů logicky spadá do kategorie omezující volnost dítěte. Například E. Keyová považovala za nejlepší výchovu výchovu nezasahující do vývoje dítěte. Dítě se dokáže vychovávat samo, protože mu to jeho výjimečnost a osobnost umožňuje. Keyová zavrhovala jak veškeré tresty, napomínání, tak i odměny. Uher však trval na svém názoru, že chtít „*svobodu pro dítě a myslet tou svobodou nepodřízenost nikomu, nezávislost na ničem – nemá smyslu*“ (17, s. 87). Podle něj nelze dítěti z cesty odstraňovat překážky a nevystavit ho žádné zátěžové situaci. Dítě by se mělo učit řešit střety již od mala a připravovat se tak postupně na realitu budoucího života. Pedagog by se měl při ukázkování dítěte pohybovat někde ve středu mezi tvrdým, přísným vyžadováním kázně a mezi přístupem podporujícím rozmazlenost a zhýčkanost dítěte.

Nezbytným předpokladem úspěšnosti pedagogického působení je znalost žákovy osobnosti. Proto Uher jednu kapitolu svého spisu věnoval rozboru kázně z hlediska psychologického. Tuto oblast rozebíral z velké šíře, od fyziologického základu kázně k jejímu základu instinktivnímu. Okrajově se dotýkal i psychoanalýzy. Pokládal si otázku, jaký je poměr zvyku ke kázni. Uher předpokládal, že jednou z cest k dosažení kázně je mnohonásobné opakování činností, které ke kázni vedou. Proto jedním z úkolů učitele je opakovaně vytvářet různě modifikované výchovné situace, které u žáka napomohou vytvoření zvyklosti podřizovat se. Samozřejmě je nutné vyvarovat se nebezpečí plynoucího ze zmechanizovaného podřizování, které by z dítěte vytvořilo buď jedince postrádajícího svoji vlastní vůli, nebo jedince s agresivním postojem ke všem autoritám. Uher uvedl i jeden mimoškolní příklad nebezpečí zmechanizování zvyků. Pokud člověk chodí do kostela

každou neděli čistě mechanicky, ze zvyku, tak právě tento zvyk mu staví překážku v hlubším prožívání setkání s Bohem.

Skrze zamýšlení se nad zvykovou složkou kázně Uher plynule přechází k volní stránce kázně. Podle Uhra hraje vůle hlavní roli nejen v případě dobrovolného podřizování se autoritě, tak i v nedobrovolném podřizování se. Na vůli lze působit skrze motivaci. O vztahu kázně a vůle Uher polemizoval například s Deweyem, podle kterého není možné dítě ukáznit, je-li to v rozporu s jeho vůlí. Uher namítl, že *se nesmí zapomínat, že dítě ještě není vnitřně tak silno, aby dovedlo sebe naprosto ovládat, aby dovedlo neúchylně sledovat vytknutý cíl. Dítě nemá ještě té síly, a smysl výchovy je právě v tom, aby je k ní dovedla*“ (17, s. 116). „*Není sporu, že i vnější činitelé, vnější opatření mohou tu hrát určitou roli, podporující jistou stránku ve vývoji dětském, chráníce často dítě proti sobě samému*“ (17, s. 117). Zde se opět otevírá prostor pro vychovatele jakožto opory dětské vůle. V psychologické části Uher dále rozebírá problematiku kázně a citu, kázně a myšlení, zabývá se formální kázní a postupem ukáznování.

Vzhledem k povaze své diplomové práce nepovažuji za nutné zabývat se podrobně kapitolou rozebírající kázeň z hlediska sociologického. Domnívám se však, že nelze vynechat alespoň základní Uhrovy myšlenky, které v této kapitole prezentoval, aby byl můj rozbor *Problému kázně* ucelený. V této kapitole Uher logicky rozvinul myšlenku, že není možné zabývat se kázní pouze ve vztahu k jedinci a opomenout přitom společnost. Jestliže Uher vycházel z předpokladu, že výchova do určité míry reflektuje svoji dobu, tak poté kázeň jak v rodině, tak ve škole tuto dobu svým způsobem odráží také. Vyžaduje-li se od dětí kázeň, musí být tato kázeň pevně zakotvena jak ve společnosti, tak jako autorita u učitelů a u rodičů. Proto Uher v této kapitole rozebíral podmínky kázně, úpadek tehdejší společnosti, alkoholismus, sexuální úpadek, mladistvou zločinnost a myšlenkovou nekázeň tehdejší doby. Uher vyžadoval nutnost nápravy, a proto se obracel k sociálním skupinám – k rodině a ke škole. Rodinu považoval za nejzákladnější společenskou, ale i výchovnou instituci. Rodina by měla dítěti připravit ty nejlepší podmínky pro jeho mravní rozvoj. V dobře fungující rodině je dítě nenásilně a láskyplně ukáznováno již od narození. „*Rodina má ukáznovat děti celým svým duchem, vším ovzduším, které v ní vládne. Hluboký mravní poměr mezi mužem a ženou má být základem, na němž má být vystavěna rodina, která sama sebou naučí nejcennějšímu umění – podřizovat se dobrovolně mravnímu zákonu, čili sebekázní, nejvyššímu stupni kázně*“ (17, s. 169). Domnívám se, že právě do této Uhrovy charakteristiky rodiny ve vztahu k upevňování kázně se promítá i jeho vlastní vztah k rodině (v době vydání *Problému kázně* se již podílel na výchově svého prvorozeného syna Borise).

Za neméně důležitou vedle rodiny považoval Uher školu. Přisuzoval jí dvojí úkol. Na jedné straně by škola měla chránit žáky před špatnými vlivy, které by jej jinak vedly k nekázni. Na straně druhé musí škola působit výchovně tak, aby u žáků vzbuzovala takové vlastnosti, které je ke kázni povedou. Z počátku se žák sice může podřizovat kázni vnější, ale později by mělo docházet ke zvnitřnění, aby žák dovedl poslouchat ze svého vnitřního přesvědčení.

Uher své dílo Problém kázně uzavřel kapitolou zabývající se kázeňskými prostředky a metodami. Uher kritizoval školy, ve kterých si pedagogové k ukáznění žáků vystačili pouze s malým množstvím prostředků. To totiž ve většině případů neznamenal nic jiného, než že vyučující nežádoucí projevy potlačovali tvrdě a autoritativně, což při častém opakování mělo na žáka i na jeho volní složku negativní vliv. Prostředky takto na žáka působící je možné zařadit do kategorie vnějších prostředků. Patří mezi ně například dozor, rozkazy, odměny a tresty. Samozřejmě není možné tyto prostředky generalizovaně nazvat jako nevhodné. Při správném použití mají ve škole své místo a dokonce mohou připravit cestu pro prostředky vnitřní (př. pokud žák vidí učitele, který vykonává dozor, je možné, že se sám zamyslí nad tím, zda nedělá něco nepatřičného). Problematikou trestů se Uher zabýval podrobněji. V této závěrečné kapitole publikoval výsledky ankety, kterou na téma trestů ve škole provedl J. Wagner v roce 1921. Cílovou skupinu tvořili žáci a žákyně ve věku 9 – 15 let. Z výsledků vyplynulo, že jako nejčastější účel trestu žáci uváděli „polepšení“, následované „odstrašením“ a „odplatou.“ Účel „polepšení“ uváděli spíše starší žáci a žákyně. Pro zajímavost uvádím, že za nejtěžší trest bylo považováno propadnutí a za nejlehčí práce za trest a pohlavky. Uher byl přesvědčen, že pokud pedagog ví, jak jaký druh trestu na dítě působí, je pro pedagoga daleko snazší tento typ zkáznování používat vhodným způsobem.

Za kvalitativně vyšší kázeňské prostředky považoval Uher poučení a příklad jakožto prostředky vnitřní. Poučení se však ze strany učitele nesmí zvrhnout na moralizování, které by se míjelo účinkem. Učitel by měl hledat vhodné příležitosti k poučení, které upoutají zájem žáka a silně budou působit na jeho rozum a psychiku. Poučení by se mělo dotknout žáka vnitřně a být motivací pro jeho dobré jednání. Domnívám se, že ona kázeňská opatření by nikdy nemohla fungovat efektivně, pokud by učitelova snaha na žáky působit byla v rozporu s učitelovým vlastním příkladem. Proto příklad samotného učitele je zároveň možným prostředkem ke zkáznování žáků, ale zároveň i samotným základem jakékoliv snahy o změnu.

V závěru knihy Uher vyjmenoval další prostředky, které mohou napomáhat k ukáznování žáků. Oceňuji, že prostředky vycházejí ze široké oblasti lidského života. Vycházejí například z oblasti tisku, politických stran, církve, učňovského prostředí,

žakovské samosprávy. Otázka ukázněnosti je přítomná i v oblasti hry. Je to právě hra, která dítěti umožňuje radovat se z vítězství, učí jej překonávat překážky a přijímat prohry. Dítě se učí vážit si svých soupeřů a posilovat čestnost a poctivost. Postupným ovládnutím své vůle a temperamentu, nutností dodržovat předem stanovená pravidla se dítě posouvá na cestě vedoucí k umění sebekázně. Nicméně hra má i svá rizika. Uher viděl nebezpečí hry hlavně ve sportu, který sice může napomáhat výchově jedince ke kázi, ale pouze v oblasti sportu, na úkor čehož může trpět kázeň školní. Jako dobrý příklad hnutí rozvíjejícího jedince v oblasti kázně uvedl Uher skauting. Skautská výchova je založena na třech hlavních povinnostech: povinnosti k sobě samému, povinnosti k bližním a své vlasti, povinnosti k Bohu či dimenzím člověka přesahujícím. Tuto kostru doplňuje skautské desatero, jímž by se měl každý skaut a každá skautka řídit. Na základě sebereflexe si každý může sám sobě zodpovědět otázku, zda a do jaké míry se mu daří skautské desatero naplňovat. Člověk se však často dostává do situace, kdy pro neporušení jednoho z bodů nemůže než sáhnout do svých sebekáznoucích rezerv.

Sám Uher nepovažoval svoje dílo za dokončené v tom smyslu, že by téma kázně zcela vyčerpal. Věřil například tomu, že budoucnost přinese na problematiku kázně nový pohled a s ním bude vytvořen prostor pro úplně nové kázeňské prostředky.

Uher se k problematice kázně vrátil znovu v prvním díle Pedagogické encyklopedie, kde heslo „kázeň“ vymezil. *„Různá pojetí kázně jak se projevují v jednotlivých směrech pedagogického myšlení, mají svůj kořen v různé filosofické orientaci. Přísný determinismus zajisté nebude správně oceňovat význam kázně, protože výchova vůbec se mu jeví jako málo významná a nepotřebná.“* (...) *„Přijímáme-li stanovisko, že není absolutní svobody, nýbrž že pravá svoboda je v uvědoměném podřízení se zákonu mravnímu a všem požadavkům z něho vyplývajícím, bude tím určeno i naše pojetí kázně.“* (...) *„Protože dítě není hotové a je daleko od stupně dokonalosti, je třeba vést je a vychovávat tak, aby k dobrovolné kázi dospělo. Se stanoviska kázně je nám ideálem člověk autonomní, tj. takový, který dovede ovládat sebe ve smyslu mravních norem, a to bez cizí pomoci. Není tedy výchovně cílem člověk, který by pro sebe reklamoval absolutní svobodu, nýbrž takový, který svou svobodu hledá ve svobodě všech. Svobody užíváme ve výchově jako prostředku k dosažení cíle ukázněnosti, jímž je svoboda v řádu anebo dobrovolná kázeň“* (Uher in Chlup a kol., 1938, s. 599).

O. Chlup se pochvalně vyjádřil o Uhrově spisu Problém kázně v časopise Pedagogické rozhledy (1924). Tento spis považoval za velký přínos do oblasti pedagogické literatury. Ocenil především ty části knihy, ve kterých se Uher zabýval pedagogickou praxí. I když je

celkové hodnocení Uhrova spisu kladné, s některými Uhrovými názory Chlup nesouhlasil (např. s charakteristikou hnutí volné školy a s hodnocením názorů některých osobností ke kázni).

2.3.2 Základy americké výchovy

V roce 1930 předložil Uher veřejnosti svoji publikaci *Základy americké výchovy*. V této knize zúročil roční stipendijní pobyt na Teachers college Kolumbijské univerzity v New Yorku. Při svém studijním pobytu Uher navštívil i další státy USA, aby získal ucelenější obraz o pedagogické situaci. Chtěl do hloubky poznat americkou výchovnou realitu, aby byl schopen udělat si na ni svůj vlastní názor a nebyl tak odkázán pouze na názory prezentované u nás v Československu. Při své stáži se Uher soustředil na nalezení souvislostí mezi životem společnosti a jejím zájmem o školu. Snažil se pochopit i obecné zákonitosti „amerického myšlení“ se snahou najít jejich vztah k myšlení evropskému.

V první kapitole (Problémy amerického života a výchovy) Uher upozorňoval na řadu problémů, které se v americkém společenském životě vyskytují. Všiml si nedostatku kulturního života, popisoval nedostatky v umění, v hudbě i ve vědě. Svou pozornost Uher věnoval také otázce náboženství, černošskému problému, přistěhovalectví (žluté nebezpečí) a populačním problémům. Mnoho negativního Uher viděl v přílišné industrializaci a urbanizaci (vytvořil dokonce tabulku zaznamenávající vzrůstající stav městského obyvatelstva v jednotlivých státech). Nárůst obyvatel podle Uhra vedl k tomu, že rodina ztrácí výchovný vliv, uvolňují se v ní vztahy, zhoršují se životní podmínky, vzrůstá zločinnost. Uher byl přesvědčen o tom, že žádná jiná země nevěří ve výchovu tak jako Amerika. *„Od výchovy se tam očekává všechno: náprava společenských poměrů, zdokonalení průmyslové výroby, mravní zušlechtění, probuzení uměleckého citění – těžko by bylo najít něco, čeho by se výchova neměla více méně, ať už přímo nebo nepřímo dotknout“* (25, s. 11). Vzápětí však Uher upozornil na to, že vzhledem k ohromné rozmanitosti americké společnosti existuje o výchově mnoho odlišných představ. Jak o jejím obsahu, tak o jejích cílech. Přesto však je možné nalézt jednu společnou myšlenku, která stojí v samotných základech výchovného systému i výchovného snažení, a sice myšlenku demokracie. Uher s důkladností jemu vlastní kritizoval, že například v otázce příležitostí přistěhovalců se opravdu jedná jen o myšlenku a ne pak již o její realizaci.

Uher se snažil pochopit souvislosti mezi životem společnosti a jejím zájmem o školu. Vnímal silnou víru Američanů ve výchovu zakořeněnou v přesvědčení, že výchovou je možné řešit veškeré společenské problémy. Uher se k tomuto přesvědčení stavěl zdrženlivě, vlastně je spíše vyvracel. Byl si vědom určitých hranic výchovy, kdy dost dobře není možné výchovu aplikovat jako lék na každý společenský problém.

V kapitole druhé (Výchovná teorie) se Uher snažil nalézt evropské kořeny amerického výchovného systému 19. a 20. století. Poukazoval zde především na vlivy anglické ale v menší míře i francouzské a holandské, také na vlivy německé, neboť mnozí pedagogové studovali na německých univerzitách. Tato kapitola Uhrovi nabídla prostor pro uvedení osobností, které podle něj měly vliv na americkou pedagogickou teorii. Počátek pedagogického působení Horace Manna spadl do období, kdy se do Ameriky začínaly z Evropy šířit pedagogické myšlenkové směry. Mann všechny proudy sledoval jakožto tajemník školského úřadu ve státě Massachusetts. Vynikal podobným rysem jako Uher a to v oblasti nenapodobování cizích vzorů. Mann dokázal všechny nově přicházející podněty zanalyzovat, vybrat z nich to podstatné a spojit poté dohromady v nový program. Dalšími osobnostmi, kterými se Uher v této kapitole zabýval, byli Henry Barnard, Edward Sheldon, Francis Parker a John Dewey. Jestliže Uher považoval Parkera za „*nejsamostatnějšího, nejoriginálnějšího a nejsympatičtějšího*“ amerického pedagoga, Deweye poté označil za vrcholného představitele americké pedagogiky (25, s. 75). Dewey se snažil názory na výchovu sjednocovat. Jeho koncepce pragmatické pedagogiky se opírá o filozofický základ, což Uher vyzdvihoval. Na druhé straně Uher viděl možné nebezpečí v pragmatickém přeceňování praktických potřeb a zkušeností. Deweyovy úvahy o učení, učební látce, o zájmu dítěte jsou vždy dávány do souvislosti s životem. Z toho vyplývá Deweyovo přesvědčení o tom, že neexistuje předem hotová učební látka ani výchovný cíl a že je vždycky nutné reagovat na proměňující se podmínky, zájem a zkušenost dítěte. Konkrétně absence předem přesně vymezeného cíle je v rozporu s přesvědčením Uhrovým. Nicméně i přes občasnou názorovou neshodu si Uher Deweye velmi vážil. Zvláště pro jeho osobnost a všestrannost jeho děl. Uher oceňoval fakt, že Deweyovy názory vycházely z přesné metodologie a z praxe. Dewey pro ověřování svých pedagogických hypotéz založil v Chicagu *Univerzitní elementární školu*. Tato škola se stala známou po celém světě jako „*první opravdová laboratoř pedagogická*“ (25, s. 106).

Ve třetí kapitole (Pedagogická psychologie) Uher vyjádřil přesvědčení, že se veškeré pedagogické teorie vždy nutně musí opírat o poznatky z psychologie. Snažil se proto postihnout různé směry psychologické práce. V charakteristice se hlouběji věnoval dvěma

základním směrům. První směr – kvalifikující – vyústil v úsilí o měření různých psychických projevů (většinou metodou statistickou). Druhý směr – biologizující – rozvíjející se na základě přírodních věd vyústil v behavioristickou psychologii. Behaviorismus se drží pozitivistického požadavku objektivnosti a vylučuje tak všechno, co objektivnímu zkoumání není přístupné.

Nejvýznamnějším představitelem amerického behaviorismu byl E.L. Thorndike. Uher jej podroboval kritice proto, že Thorndike dbal pouze na kvantitativní stránky jevů a řešil problémy jen ze stanoviska S (stimul) – R (reakce). Tím Thorndike vlastně vyjádřil názor, že duševní jevy vždy nutně vzniknou pouze jako reakce na nějaký podnět, což je velmi zjednodušený pohled. Thorndike chtěl z psychologie učinit vědu, která pracuje objektivními metodami, a proto vypracovával testy pro různá měření školní práce (např. stupnice pro měření slohu, kreslení, psaní atd.). K metodám měření propagovaným Thorndikem zaujímal Uher velmi negativní stanovisko. Varoval před jejich častým používáním. *„Honba za čísla zachvacuje namnoze nejen dozorce a učitele, ale i žáky samy. (...) S číslem se proniká za dovolené meze. Měří se nejen výsledky vědomostí a dovedností, měří se namnoze i rysy charakteru, vyskytuje se snaha srovnávat i mravy osobnosti pomocí čísel, hledají se testy pro měření mravní bytosti žákovy“* (25, s. 177). Měření jako takové Uher úplně neztracoval. Byl si vědom toho, že nám do určité míry může pomoci získat informace o žákovi. Ale nikdy by se nemělo jednat pouze o hlavní zdroj informací, natož pak o zdroj informací, na jehož základě bude učitel žáka vnímat a utvářet si o něm komplexní obraz. Měření vlastně klade důraz především na výkon žáka a nerozvíjí jeho tvůrčí a kreativní stránku. Vede k jakémusi zmechanizování žákovy práce, kdy se žák pouze snaží naplňovat nějaké standardy. V závěru kapitoly Uher konstatoval, že se americká psychologie ubírá ve směru přírodovědném, biologizujícím. Uher ji vnímal jako *„jednostrannou a neživotnou“* (25, s. 195). Pedagogika, která je vedena takto pojatou psychologií poté *„vylučuje momenty velké hodnoty výchovné.“* (...) *Na příklad skoro celá mravní výchova se redukuje na pěstění zvyků. Výchovná a didaktická školská praxe, jež buduje na této teorii, je velmi úzká a vnáší se jí do školy mnoho mechanického“* (25, s. 195).

Uher byl přesvědčen o tom, že v době jeho pobytu v Americe se jako nejzásadnější pedagogická otázka jevílo téma učebních osnov, a proto se tomuto tématu věnoval ve své závěrečné čtvrté kapitole (Náplň školy, učebné osnovy). Snažil se zachytit pokusy o změnu osnov. Na straně 203 uvedl tabulku (příloha A5) vývoje osnov (od roku 1775 do roku 1900), ze které lze na první pohled vidět, že množství předmětů postupně narůstá. Nároky školy na děti prvních osadníků spočívaly pouze ve zvládnutí trivia, neboť ostatní výchova se

odehrávala v rodině. S rozvojem společnosti se požadavky na školu začaly zvyšovat. Z toho vyplývala i nutnost reformovat osnovy. Do změn se promítl i vliv ciziny (např. vliv Pestalozziho obohatil osnovy o přírodní vědy, kreslení, zpěv, učení jazykům, zeměpis). Asi až do roku 1890 převládalo v osnovách tzv. *látkové stanovisko*, které z látky vybíralo vše, co bylo považováno za nezbytné, aby žák věděl a co by se mělo uchovat i pro příští generace.

Návrhy změn osnov shromažďovaly a řešily odborné komise. Činnost komisí byla samozřejmě ovlivňována osobnostmi, jakými byl třeba právě Dewey či Thorndike. Ne vždy však pozitivně. Uher se zúčastnil například Thorndikovy přednášky psychologie elementárních předmětů. Thorndikova činnost měla ohromný vliv nejen na řešitele osnov, ale i na samotné učitele. Někteří učitelé například nekriticky přejímali Thorndikovo učení o tom, jaké množství jakých slov a v jakém věku je pro dítě nejlepší se naučit. Učitelé se již poté nezabývali otázkou „proč?“ nebo „jakým způsobem to učit?“ a vedli tak děti k pouhému memorování.

Výsledkem tříleté práce komise (svolané Národní společností pro vědecké studium výchovy), která pracovala na řešení osnov, bylo stanovení teoretických základů pro tvorbu osnov. Dalo by se říct, že vzhledem k velkému množství odlišných návrhů byl výsledek spíše kompromisem.

W. C. Bagley viděl vývoj „*elementární osnovy v dalším zjemňování látky a v jejím lepším přizpůsobování schopnostem žákovým*“ (Uher, 1930, s. 217). E. Horn tvrdil, že „*děti netrpí tím, že se jim přednášejí hodnoty dospělých, ale tím že látka buď nemá vztah k životu a nebo je uspořádána logicky a formálně tak, aby to vyhovovalo odborníkům.* (...) *Látka sama není příčinou formalismu a verbalismu; obojí vzniká, stane-li látka akademickou*“ (25, s. 220). G. S. Counts zdůrazňoval sociální stránku výchovy, která se do osnov promítá. „*Osnova by měla být určena povahou společnosti, v níž se dítě narodilo a v níž bude žít*“ (25, s. 223). H. Rugg upozorňoval na to, že „*obsah osnov musí být vybudován z látky skutečného amerického života*“ (25, s. 223). F. Bobitt jako jeden z prvních při stanovování osnov upozorňoval na poměr mezi obecnou a individuální osnovou. Je pro něj důležitá svoboda dítěte, a proto viděl hlavní problém osnov v hledání řešení toho, „*jak by si každé dítě dělalo samo svoji individuální osnovu, ale aby při tom bylo zároveň vyhověno požadavku vedení dítěte rodiči nebo učitelem*“ (25, s. 225). S. A. Courtis tvrdil, že „*každá revize osnov předpokládá určitou filosofii.* (...) *Je tedy nutno mít při revizi osnov na mysli více účinek, který bude mít to či ono na chování dětí, než na látku*“ (25, s. 227). W. H. Kilpatrick žádal radikální změnu osnov. „*Správná osnova bude klást váhu na chování, ideál, zvyk, cvik v hodnocení, zrovna tak jako na nápadnější dovednosti a fakta.* (...) *Nová osnova musí být mnohem tvárnější než stará*“ (25, s. 229 – 230).

Uher po studiu jednotlivých názorů týkajících se stanovování vzdělávacího obsahu osnov rozdělil jejich autory do dvou skupin. První skupina odborníků hájila stanovisko *látkové* (Bagley, Horn, Counts...) a druhá stanovisko *funkcionální* (Bobitt, Curtis, Kilpatrick...). Někteří pedagogové (Rugg...) představovali kompromis mezi oběma skupinami. Obhájci látkového stanoviska navazovali na historické pojetí osnov (do r. 1890). Vyžadovali, aby se souhrn znalostí nastřádaných během historie dochoval pro další generace. Řešili, jak látku co nejvhodněji rozmístit v průběhu školní docházky. Centrem pozornosti se tudíž stávala opravdu a pouze jen látka. Vycházelo se směrem od ní k žákovi. U zástupců funkcionálního stanoviska hrála hlavní roli osobnost žáka a její rozvoj. Zajímala je činnost, která dítě obohacuje. Látka nebyla vnímána jako cíl, ale jako možný obsah činností, čili spíše jako prostředek.

Uher se závěrem snažil na obou stanoviskách nalézt pozitiva. „*Obě strany mají své dobré důvody. Zastánci stanoviska látkového ukazují jistě právem na důležitost studia společenských poměrů a kulturních statků. Zastánci funkcionálního stanoviska poukazují právem na to, že všechny kulturní statky nepomohou, nestanou-li se organickou součástí života a nenesou-li ovoce v našich činech*“ (25, s. 235).

V úplném závěru publikace Uher věnoval pozornost konkrétním vyučovacím předmětům, zvláště čtení, psaní, počítání a pravopisu. Upozorňoval na fakt, že pravopisu je již mnoho let věnováno velké množství času, ale výsledky vynaloženému úsilí neodpovídají. Postřehl úsilí pedagogů zkracovat dobu nácviku pravopisu za předpokladu zracionalizování vyučovací metody.

Vzhledem k tomu, že čtení napomáhá získávání vědomostí i v ostatních předmětech, bylo v popředí pozornosti pedagogů i psychologů. Při srovnání výuky čtení v Americe a u nás Uhra zaujalo, že cílem prvního roku vzdělávání u nás je přečíst slabikář, kdežto v Americe by dítě mělo číst co největší počet knih (udává se až deset). Je to odůvodněno neudržitelností zájmu o jednu a tutéž knihu po dlouhou dobu. Na vyšším stupni se přidávaly tzv. *hodiny volného čtení*, které měly rozmanitostí čteného obsahu v žácích vzbuzovat zájem o četbu. Dále byl Uher v Americe překvapen důkladností nácviku tichého čtení, jemuž byl věnován velký prostor. Uher se také zajímal o proces čtení z psychologického hlediska, o techniku čtení a popsal typy a velikost písma. Nebyla by to Amerika, aby neexistovalo množství testů, které by měřily výsledky, typy a fáze čtení a stupeň porozumění čtenému textu.

K předmětům nejlépe vědecky prozkoumaným podle Uhra patřilo psaní. Byly vytyčeny přesné cíle vyučování psaní a jeho zásady. V oblasti psaní testy zjišťovaly stupeň, rychlost a kvalitu písma.

Učení počtům se opíralo o Thordikovu Psychologii arithmetiky. Uher udával, že je to „*aplikace obecných principů Thorndikovy psychologie na speciální obor*“ (25, s. 259). Na základě této publikace docházelo k popisu a rozboru nedostatků, které se při výuce počtů objevovaly. Odborníci se snažili formulovat doporučení vedoucí k co nejlepším výsledkům žáků v počtech. Za důležitou byla shledána schopnost porozumět významu, která mají čísla pro žáky. A také osvojení si matematické terminologie a jednotlivých početních operací. V matematice stejně jako v ostatních předmětech hrálo důležitou roli testování.

V americkém školství se podle Uhra při výuce elementárních předmětů osvědčil dril. Ve srovnání s naším státem vyzdvihoval vybavenost amerických škol, chválil americkou uměleckou výchovu, oceňoval spolupráci škol s ostatními institucemi (knihovny, muzea...). Dalo by se říci, že v tomto směru dával Uher americké školství našemu za vzor. Nicméně s velkou obezřetností se stavěl právě k všudypřítomnému testování a pořád dokola opakoval, že není možné pro obohacení naší pedagogiky automaticky přejímat metody a systém používaný v cizí zemi. Domnívám se, že i proto kladl Uher takový důraz právě na filosofii národní výchovy, která stojíc v základech všech pedagogických snah (a to nejen těch reformních), by měla onomu nekritickému implementování novot z ciziny zabránit.

Základy americké výchovy u nás vyvolaly protichůdné reakce. O. Chlup (1930) hodnotil tuto publikaci veskrze kladně. „*Celkem lze říci, že Uhrovým spisem dostalo se nám v americké pedagogice souborného díla, velmi váženého, vědecky založeného, dobře informujícího, kritického a filosoficky jasně založeného*“ (s. 155). Oproti tomu Příhoda (1930) považoval spis za nevědecký, nepropracovaný, s informační hodnotou pouze pro širokou veřejnost, nikoliv tak pro veřejnost odbornou. Vyčítal Uhrovi, že tak krátký pobyt nemohl všechny skutečnosti naplno postihnout, že se neopíral o vlastní zkušenosti a že příliš často využíval sekundární prameny.

„*Základy americké výchovy zpracoval Uher historicko kritickou metodou. Ačkoli jeho pozornost upoutaly především psychologické teorie a metody a jejich vztah k pedagogice, neopominul filosofické a sociologické předpoklady, které výchovu podmiňují. Na základě závěrů, které se odrážejí v kritickém až odmítavém stanovisku, tvoří toto dílo ve své době významný protipól té literatury, která nadšeně, avšak jednostranně propaguje americkou výchovu*“ (Uhlířová, 2004, sv. 1, s. 31 – 32).

2.3.3 Středoškolský student a jeho svět

Je zajímavé, že Uhrovu poslední knihu Středoškolský student a jeho svět vydalo nakladatelství Ústředního spolku českých profesorů, přestože Uher vedl s tímto spolkem, především s jeho sekci učitelských ústavů spory. Spory vznikaly především Uhrovým nekompromisním prosazováním nutnosti vysokoškolského vzdělání učitelů, kdy zástupci Ústředního spolku českých profesorů se s tímto požadavkem neztotožňovali. Kniha vyšla asi tři týdny před Uhrovým zatčením. Tato publikace je výsledkem Uhrovy mnohaleté výzkumné práce mezi studenty a studentkami učitelských ústavů a pedagogické akademie. „*Odevzdávám tuto práci veřejnosti s nadějí, že ocení aspoň mou snahu přiblížit se mládeži a přispět k zdokonalení její výchovy, i když nebude zcela uspokojena dosaženými výsledky. Prál bych si, aby si jí všimli nejenom odborníci, ale zejména také rodiče, kteří svým dětem často škodí z nepoučené lásky. Děkuji všem svým bývalým žákům a žačkám, kteří ochotně a s porozuměním odpovídali na mé četné otázky a stali se tím mými spolupracovníky*“ (21, předmluva).

V úvodu Uher vyjádřil složitost rozhodování jak v otázce sběru dat, tak jejich následného zpracování. Byl si vědom toho, že získané výsledky nepůjdou zobecnit na celou populaci středoškolských studentů a studentek. Výzkum provedl prostřednictvím dotazníku. Terminologicky v textu několikrát zaměnil dotazník za anketu, i když se prokazatelně jedná o totéž. Při sestavování dotazníkových položek vycházel z poznatků E. Sprangera a W. Sterna a z jejich zkušeností. Uher upřednostňoval otázky otevřené, studentům otázky diktoval postupně po částech, dotazník nezadal celý najednou. Otázky v každé části se vždy vztahovaly pouze k jedné oblasti, kterou chtěl Uher zmapovat. Otázky formuloval co nejvolněji ve snaze zachytit co nejspontánnější a pokud možno co nejpřirozenější projev respondentů. Na písemné odpovědi měli studenti týdenní lhůtu. Zařazoval však i odpovědi odevzdané později. Nicméně tento způsob zapříčinil různý počet odpovědí na různé otázky. Byl si vědom možného zkreslení výsledků a snažil se jej minimalizovat - studenti si mohli vybrat, zda na zadané otázky vůbec odpoví a pokud se rozhodli, že ano, tak zda vyplní dotazník anonymně či nikoliv. Výzkum proběhl v Brně ve školním roce 1931/1932 ve třech ročnících státního mužského učitelského ústavu (ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku), na dívčím učitelském ústavu ve školních letech 1931/1932 a 1932/1933 (ve dvou čtvrtých ročnících). Dále pak byli do výzkumu zapojeni studenti a studentky státní pedagogické akademie a to ve školním roce 1932/1933, do oblasti týkající se vztahu ke škole a koedukaci se zapojili ještě i studenti a studentky ve školních letech 1933/1934 a 1936/37.

Pro Uhra žáci nikdy nepředstavovali bezejmennou masu. Zajímal se o ně, o jejich lidské osudy, měl k nim velmi blízko. Pro mnohé z nich představoval Uher někoho, komu je možné se svěřit, či někoho, koho je možné požádat o radu. Tohle byl podle mého názoru jeden ze základních faktorů. Jak faktorů, které minimalizovaly neupřímné či lživé odpovědi, tak faktorů, které vůbec tento výzkum umožnily. Uher se mohl opřít i o korespondenci, kterou s některými svými studenty a studentkami vedl. Někteří studenti a studentky dokonce Uhrovi poskytli svoje deníkové zápisy. Z toho je více než patrné, že důvěra v jeho osobu musela být nezměrná.

V první části publikace Uher shrnul získané poznatky z oblasti zájmů, citových vztahů, mravních postojů, smyslu života a snah po uplatnění dospívající mládeže. Ve druhé části se Uher snažil zachytit vztah jedince ke společnosti. Otázky byly cílené na rodinu, školu, vnímání autorit, kázně, spravedlnosti. Uhra zajímaly studentská přátelství a první lásky, názory na společnost, politiku a tisk. Ve třetí části jsou shrnuty výsledky z výzkumu, které vypovídají o poměru studentů k umění a náboženství.

V rozboru díla bych nechtěla prezentovat samotné výsledky, ať z důvodu jejich obsáhlosti, tak hlavně proto že vnímám největší přínos tohoto díla ne v tabulkách s konkrétními čísly, ale spíše v jejich následné interpretaci. Interpretaci, která je provedena s pečlivostí, interpretaci, která je podložena konkrétními příklady jednotlivců. Uher přičítal studentským deníkům důležitou roli. Viděl v nich prostředek k psychologickému poznání studentů, a proto psaní deníků věnoval hned úvodní kapitolu knihy. Vzhledem k tomu, že Uher některé získané výsledky uváděl zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky, je zajímavé výsledky srovnávat i z genderového hlediska. Konkrétně u psaní deníků Uher uvedl, že chlapci si deník píšou méně často než dívky a že v jejich zápisech převládají fakta nad popisem prožitků a pocitů s nimi spojených. Pro obě pohlaví je však společným rysem jistá nestálost a krátkodobost vedení deníkových zápisů. Stejně tak u dívek i u chlapců bylo díky postupné změně jejich zápisů možné zaznamenat vývoj jejich osobnosti.

Dále bych se ráda věnovala pouze oblastem výzkumu, které podle mého názoru tvořily důležitou součást života právě Jana Uhra a na které jsem v souvislosti s ním v diplomové práci již upozorňovala. Jedná se o oblast mravních hodnot, učitelského povolání, náboženství, problematiku autority a kázně.

Jestliže chtěl Uher postihnout mravní hodnoty mládeže a jejich růst, musel se nutně zabývat otázkou vnímání dobra a zla. Zjistil, že nejvíce respondentů rozpoznává dobro a zlo již od útlého mládí (již před 6. rokem věku). V umění rozpoznat dobro a zlo viděl Uher nezastupitelný předpoklad pro pozdější schopnost odhalit rozpor mezi slovy a činy.

Samozřejmě tuto schopnost formuje i samotná povaha jedince, vliv rodiny a školy. Ne úplně příjemné pro mě bylo zjištění, že nejčastěji rozpory mezi slovy a činy studenti a studentky vidí ve školním prostředí, a to i ze strany autorit (učitel, profesor, kněz). V adolescentním věku dochází poté k tvorbě vlastních morálních pravidel a morálních zásad, které zprvu vycházejí ze zásad studentům již známých. Uhra poté zajímalo, jakým „nejvyšším mravním příkazem“ se mladí řídí. Pro ilustraci uvádím prvních 5 nejčastějších položek: „*láska k bližnímu, spravedlivá láska, láska ke společnosti / pravdomluvnost / řídit se svědomím, zachovat čisté svědomí / konej dobro, neoplácej zlé zlým, neublížuj / desatero přikázání*“ (Uher, 1939, s. 147). Uher výborně doplnil tuto stále přece jen obecnou a teoretickou rovinu otázkou po konkrétním mravním vzoru studentů. „*Rodiče, matka, otec, sestra, bratr, teta, strýc, babička / T. G. Masaryk / profesori a učitelé / Kristus / Hus*“ (21, s. 149; příloha A6). Vzory spatřované v rodině a ve vyučujících bych na předních místech očekávala. Zajímalo by mě, do jaké míry je uvedení Masaryka na 2. místě ovlivněno samotným Uhrem, který o něm dle mého odhadu studentům často vyprávěl. A do jaké míry je volba Masaryka volbou nikým neovlivněnou. Nedokážu si totiž naplno představit sílu nezprostředkovaného vlivu Masarykovy osobnosti na tehdejší mladou generaci, ale nejenom na ni. Možná že v tehdejší době nebylo nutné Masaryka ani nějak zvlášť zmiňovat, protože stále žil ve vzpomínkách a v srdcích všech. Uher část věnovanou mravní stránce člověka shrnul slovy: „*Mravní pevnost národa je základem jeho bytí. O malém národě to platí tím spíš. U nás pak bohatá mravní tradice národní dává těmto snahám vyšší posvěcení*“ (21, s. 155).

Uher do svých otázek zařadil i takové, které se týkaly náboženství. Vedla ho k tomu skutečnost, že o náboženském životě studentů se toho mnoho nevědělo. To podtrhla i skutečnost, že na tyto otázky se Uhrovi vrátilo nejméně odpovědí. Uher se však nesnažil zjišťovat příslušnost k té či oné církvi nebo účast či neúčast na náboženství či církevních obřadech. Uhra zajímaly spíše duševní niterné prožitky, náboženské představy a cesty, jimiž mladí k poznání Boha kráčí. Dále také pevnost jejich víry a jejich poměr k církvi a k obřadům. Převládá počet studentů, kteří obřady vnímají jako zbytečně svazující, případně se k nim staví lhostejně. Kritizují okázalost církve s poukazováním na Kristovu prostotu. „*To se stále líbají ruce – prsteny, a jak se může myslet na Boha – to se musí stále přemýšlet, jak se mají navléci rukavice, políbiti prsten apod.*“ (21, s. 437). Domnívám se, že právě podobně laděná stanoviska a názory mohly být Uhrovi blízké už pro jeho vlažný vztah k církvi jako k instituci. V závěru si Uher kladl otázku, jaký smysl náboženství má. Hodnota náboženství podle něj spočívá v mravnosti. Mělo by být oporou člověka a provázet člověka celým životem.

Před dotazníkovými otázkami zabývajícími se kázní je nutné se krátce zmínit o autoritě. Z Uherem prezentovaných výsledků je patrné, že si jak chlapci, tak dívky tvoří určité hierarchie autorit a že až na několik jedinců téměř všichni autoritu uznávají. Uher uvedl, že nezastupitelnou roli při vnímání autorit hraje i citový vztah k dané osobě. Studenti a studentky autoritu přijímají a podřizují se jí, i když ne absolutně, ale s jistými výhradami. V přijímání autorit hraje roli i schopnost kritického myšlení, citovost, volní vlastnosti a rozumová vyspělost chlapců a dívek. Sám Uher upozorňoval na to, že studenti ve svých odpovědích nerozlišovali mezi autoritou a kázní a oba pojmy zaměňovali. Uhrovi výsledky nepotvrdily tehdy tradovaný mýtus o tom, že mladí se kázní podřizují neradi a vnímají ji jako něco svazujícího a omezujícího. I jedinci, kteří se k přijímání kázně stavěli spíše negativně, ani v jednom případě kázeň úplně neodmítli. Uher pohledy na kázeň doložil konkrétními výroky studentů. „*Kázeň je výborná věc, ale musí být osvědčený mistr, který ji dovede udržet*“ (21, s. 244). „*Kázeň uznávám. Kdyby nebylo kázně, dělal by si každý, co by chtěl. Na mě působila samozřejmě*“ (21, s. 244). „*Bez vnitřní kázně by to člověk daleko nepřivedl*“ (21, s. 247). „*Ze mne kázeň vychovala samotáře, jenž se ve společnosti nevyzná*“ (21, s. 247).

Vzhledem k tomu, že Uher dotazník zadával u budoucích učitelů a učitelek a učitelské povolání vykonával, zajímal se přirozeně o to, kdy se adepti učitelství pro volbu této dráhy rozhodli, zda se pro toto povolání rozhodli sami, nebo to za ně rozhodl někdo jiný. Uhra zajímalo i to, kdo je pro volbu učitelství inspiroval. V otázce věku rozhodování o volbě povolání je mezi budoucími učiteli a budoucími učitelkami rozdíl. Dívky se rozhodovaly daleko dříve než chlapci. Je zajímavé, že bylo jen několik málo jedinců, kteří si učitelské povolání nevolili sami, ale podřídili se rozhodnutí někoho jiného. Důvody volby byly velice rozmanité. Od ideálu, přes lásku k dětem, následování svých příbuzných, učitelů a učitelek, až k zřejmým pohnutkám (krátké a nenákladné studium a mnoho volna).

Uher si přál, aby toto jeho dílo tvořilo jakýsi předvoj následného soustavného zkoumání života mládeže. Doufal, že se najde mnoho pokračovatelů, kteří o toto téma budou jevit zájem. Jeho syn Boris Uher o publikaci *Středoškolský student a jeho svět* napsal: „*Pokusil se zde sledovat jednotlivé etapy psychologického vývoje dospívající mládeže a utváření jejích vztahů k jednotlivým kulturním a společenským hodnotám a institucím. Lze tedy toto dílo charakterizovat nejlépe jako vývojovou psychologii dospívání*“ (In: Sborník prací FF MU, 1996, s. 42). Také L. Kolářiková (1939) toto dílo též ocenila: „*V uvedeném díle, (...) podává autor podrobný a ucelený obrázek našeho středoškolského studenta*“ (s. 140). Naopak F. Kratina (1941) měl k různým částem knihy výhrady a dotazníkovou

metodu považoval za neobjektivní. V. Příhoda v I. díle *Ontogeneze lidské psychiky* Uhrovi metodu výzkumu kritizoval, neboť při svém zaměření na kvantitativní metody výzkumu neuznával kvalitativní metodický přístup.

Domnívám se, že ani Uher sám by těžiště svého díla nezasadil do oboru psychologie. Přesto mu bylo ze strany kritiků (F. Kratina, M. Skořepa) vytýkáno, že dílo přínos pro psychologii nemá. Osobně jsem přesvědčená o tom, že Uher se o psychologické zřetele opíral a vycházel z nich, nicméně jeho hlavním cílem bylo získanými výsledky i jejich interpretací poskytnout východisko následnému pedagogickému působení. A to ať ve škole či mimo školu. Dle mého názoru mohou cenné poznatky z této knihy čerpat i rodiče, takže Uhrův záměr uvedený v předmluvě byl splněn.

Na druhou stranu mám pochopení pro kritiku volající po statisticky zpracovaných výsledcích. Nemyslím si, že by to však hodnotu díla významně snižovalo. Jen je velká škoda, že Uhrem zvolený přístup znesnadňuje jakékoliv objektivní srovnání. Ať už provedené v samotné knize (mezi pohlavími, mezi jednotlivými otázkami v dotazníku...), tak i s možnými podobně zaměřenými výzkumy.

2.3.4 Filosofie národní výchovy

V tomto díle kladl Uher důraz na dobro, ideál lidství a na ducha národa. Zamýšlel se nad způsobem, jakým vést výchovu a upravovat okolní podmínky, aby vše přispívalo k vývoji harmonického člověka. Rozhodně je opět vidět Platonův vliv jednak v Uhrově víře v důležitost rozvoje jedince jak po stránce duševní, tak i tělesné, jednak v požadavku na hravost a zajímavost veškeré výchovy. Filosofie národní výchovy je členěna do čtyř kapitol:

- 1) Možnost a povaha filosofie národní výchovy
- 2) Pojem národa a jeho znaky
- 3) Povaha českého člověka
- 4) Program české národní výchovy

Do výchovy Uher zahrnoval pouze úmyslné, soustavné a promyšlené působení. Uvědomoval si samozřejmě, že i bezděčné a náhodné působení může člověka ovlivnit, ale vzhledem k tomu, že za hlavní považoval dosažení výchovného cíle, z definice výchovy nepromyšlené působení vyloučil. Od stanovení definice výchovy následovaného úvahami nad obsahem filozofie výchovy nechyběl než krok k uvědomění si nezastupitelného vlivu ducha každého národa, který je s filozofií výchovy vždy neoddělitelně spjat. Proto by podle

Uhra mělo v samém základu stát vymezení národní filozofie výchovy, které by teprve poté mohlo směřovat k obecné filozofii výchovy. Na tomto příkladu je zřejmé uplatnění induktivní metody, které autor, stejně jako Lindner, dával přednost. Filozofie národní výchovy by měla být podle Uhra zabudována do samého počátku všech reformních snah. Domnívám se, že to Uher považuje za klíčové mimo jiné i z toho důvodu, aby nedocházelo právě k nekritickému přejímání vzorů z cizích zemí a k jejich začleňování do naší výchovy, což by později mohlo vést k potlačení našeho národního ducha.

Uher si uvědomoval, že není snadné uvést jednoznačné vymezení pojmu „národ“. Právě národem a jeho znaky se zabýval ve druhé kapitole. Teze, které spojovaly národnost pouze s jazykovou odlišností, Uher odmítl jako zjednodušené a nedostačující. Sám vidí národ „*jako pospolitost nebo společenský celek, jehož členové jsou k sobě vázáni do jisté míry příbuzností rodovou, povahovou, společnou řečí, tradicí a kulturou duchovní a hmotnou*“ (5, s. 112). Uher si byl vědom toho, že uvedené znaky je třeba podrobně prozkoumávat, vysvětlovat, aby nedošlo k jejich nesprávnému pochopení. Nepřekvapí nás, že spíše než biologickou příbuznost je podle Uhra snazší rozpoznat příbuznost duševní. Zdůraznil, že nelze zkoumat národnostní rozdíly, pokud jde o paměť, pozornost, percepci či inteligenci. Připouštěl, že u jednotlivých národů mohou být patrné rozdíly například v temperamentu, ale to nepokládal za tak podstatný znak, aby se jím daly národy charakterizovat. I přes nemožnost vymezit národ pouze na základě používaného jazyka, Uher jazyk stále považoval za jednu z klíčových komponent. V řeči je skryto veškeré duševní bohatství národa. Uher připouštěl, že mnohá slova si národy mezi sebou mohou předávat, nicméně přijetí těchto slov by nikdy nemělo být náhodné. „*Je žádoucí a nutné, aby se vyměňovaly vymoženosti, k nimž se v určitém národě dospělo, aby se tím zvyšovala úroveň všeho lidstva. Čím vyšší bude úroveň lidského celku, tím dokonalejší a lepší může být i život každého národa. Tato tendence se však nesmí zvrhnout v bezhlavé přejímání a napodobování. Vůbec mechanické, nekritické přijímání, může jen škodit, ne neprospěť*“ (5, s. 126).

Podobným způsobem uvažoval již v minulosti K. D. Ušinskij. Byl si vědom toho, že nemůže existovat výchovný systém společný pro všechny národy světa, nicméně zkušenostmi nabytými na poli výchovy by se měly národy vzájemně obohacovat. Upozorňoval na to, že ani ty nejlepší vzory by však neměly být přejímány, dokud se každý národ nejprve nevynasnaží nalézt svoji vlastní cestu (Cipro, 1984).

Za další klíčovou součást při vymezování národního charakteru Uher považoval společné tradice (sám v poznámce v závorce si ukládá, že bude muset v budoucnu pojem

„společná tradice“ přesně vymezit). Tradice pokládal za velmi důležité při utváření národního charakteru. Podle Uhra sdílení společných osudů národ spojuje a stmeluje. Tradici nevnímá jako odosobněnou součást uzamčených archívů, ale jako životaschopné spojení s minulostí národa.

Ducha národa a jednotlivé odlišnosti je možné nalézt v oblasti hudby, literatury a výtvarného umění (malířství, sochařství, architektury). V hudbě lze rozdíly vnímat například ve srovnání lidových písní, v krásné literatuře lze pozorovat jak tematickou rozdílnost, tak rozdílnost projevu. Národní odlišnosti je možné vysledovat i v dílech malířů a sochařů a ještě nejzřetelněji na lidových stavbách. Uher uváděl, že ve vědách je prostor pro uplatnění národního prvku menší než v umění. Nicméně určitá diferenciaci se i tam projevuje. Například ve vědách jakými jsou psychologie a sociologie, kdy je jejich vývoj a profilace do značné míry ovlivněna zemí původu. Jedny z nejvýraznějších rozdílů mezi jednotlivými národy je možné vysledovat na poli filozofie.

Náboženským rozdílům se Uher ve Filosofii národní výchovy podrobně nevěnoval. Zde opět uvedl poznámku o nutnosti toto téma nejprve podrobně prostudovat a až poté se k němu vyjádřit.

V závěru této druhé kapitoly si Uher položil otázku, v čem tedy národní filozofie spočívá. „*Národní filozofie je jednotný světový názor určitého národa, stanovisko ke všem otázkám světa a života, je to duchovní zpracování všech problémů, týkajících se poměru národa k duchovní i hmotné skutečnosti universa, je to jednotná odpověď na soubor otázek o postavení národa v prostoru a čase, o smyslu jeho bytí. Toto stanovisko, tato jednotná myšlenková soustava vyplývá z odlišnosti národní ve všech těch směrech, jak bylo naznačené a uplatňuje se ve všech úsecích národního života a ve všech jeho částech*“ (5, s. 127). S národní filozofií přímo souvisí filozofie národní výchovy. Vzájemně by neměly být v rozporu. Úkolem filozofie národní výchovy pak mělo podle Uhra být vytvoření jednotné myšlenkové soustavy, jejímž základem by byly výchovné snahy určitého národa jak v teoretické, tak v praktické rovině.

Ve třetí kapitole se Uher snažil syntézou povah vybraných osobností české historie dojít k ideálnímu typu českého člověka. Tuto kapitolu považuji z hlediska objektivnosti za nejproblematictější. Uher totiž nikde blíže nevysvětluje, podle jakého klíče historické osobnosti vybíral, a sám přiznává, že tento výběr vždy závisí na stanovisku pozorovatele. Za následováníhodné vybral Uher například sv. Václava, J. Husa, J. Žižku, P. Chelčického, J. z Poděbrad, J.A. Komenského, J. Dobrovského, F. Palackého, K. H. Borovského,

B. Němcovou, K. H. Máchu, J. E. Purkyně, J. Nerudu, B. Smetanu, J. Mánesa, T. G. Masaryka.

Zaujalo mě, že u některých vybraných osobností je patrná paralela s vlastním Uhrovým životem. U J. Husa oceňoval uměřenost, nepodléhání náhlému záchvěvu citů, ale naopak vytrvání v cestě, na kterou se vydal. Hus, vědom si množství lidí, pro které byl vzorem, z této cesty neuhnul a zaplatil tak cenu nejvyšší. J. A. Komenský se zase podle Uhra nikdy neodchýlil od svých zásad, přesvědčení a víry a nad to nade všechno vynikal svou pevnou vůlí. Je zajímavé, že zatímco například Lindner „byl nucen“ během života svést vnitřní boj o to, zda se přiklonit k náboženství nebo k víře v rozum, podle Uhra nechával Komenský hluboký náboženský cit a rozumovost existovat vedle sebe bez nutnosti volit jedno z nich. Masaryk oproti tomu nechtěl jako Komenský obojí nechat vedle sebe a nijak nespojeno, ale snažil se dosáhnout alespoň určitého stupně jednoty, kdy náboženské poznání nebude odporovat rozumovému. Uher zdůrazňoval, že veškerá činnost J. A. Komenského vedla k nápravě člověka (dítěte, žáka) náboženstvím, výchovou i vzděláváním, vědou. A jestliže se reformuje člověk, spolu s ním se reformuje samozřejmě i lidstvo a svět. Ideál českého člověka Uher skládal z vlastností jednotlivých osobností českého národa, které uznával. V závěru kapitoly došel Uher k následujícím rysům a vlastnostem ideálního českého člověka. Ten by měl být podle něj opravdově věřící, mravně a charakterově pevný, rozumově vyspělý, konstruktivně kritický, statečný, rozvázný. Dále by měl být „*citově měkký až něžný (...) vytrvalý, houževnatý, důsledný až neústupný (...) individualista, vlastenecky horlivý ne šovinistický*“ (5, s. 144). Z ideálního člověka by za všech okolností měla vyzařovat lidskost. Uher si byl vědom nemožnosti vychovat z každého ideální typ českého člověka. Nicméně onen ideál považoval za důležitý pro stanovení cíle výchovy a následnou cestu, k jeho dosažení. Právě v kategorii cíle Uher viděl záruku úspěšnosti a účinnosti národní výchovy.

Ve čtvrté kapitole se Uher snažil o návrh výchovných opatření, která by realizaci programu národní výchovy mohla napomáhat. Jestliže Uher v předchozí kapitole požadoval, aby výsledkem veškerého výchovného působení bylo maximální přiblížení se ideálu českého člověka, tak v této kapitole obracel svoji pozornost k výchově a k vytyčení jejích konkrétních úkolů v jednotlivých výchovných oblastech. Uhrovo pojetí programu národní výchovy bylo velmi širokospektré. Kladl důraz na národní zdraví, péči o novorozence a předrodičovskou výchovu. Ke zdraví národa by měla napomáhat tělesná výchova a sport. Samozřejmě nelze rozvíjet pouze fyzickou stránku jedinců, čili nezastupitelnou roli hraje i rozvoj duševní oblasti. Uher upozorňoval na nutnost rozvoje této oblasti již od útlého věku.

Do programu národní výchovy Uher dále zařadil trivium, přírodní i společenské vědy, výuku cizích jazyků. Neopomenul ani ruční práce, národní hospodářství, politiku, psychologii a vychovatelství. Neoddělitelnou součástí duševní oblasti tvoří i oblast citová, jejímuž rozvoji by měla být podle Uhra věnována nemenší pozornost. Závěrem lze říci, že by se veškerá výchova měla snažit o to, aby v ní zůstalo zachováno vše, co je národem ceněné, co je v národní povaze podstatné a co má pro národ opravdový význam.

Filosofie národní výchovy mě velmi zaujala po formální stránce. Vznikala během Uhrova věznění v letech 1940-1941. Neměl k dispozici žádné odborné knihy, tudíž si do textu často vpisoval, co je třeba formulačně vylepšit, co je třeba nastudovat, koho je třeba se na co zeptat. Tyto Uhrovy poznámky nám dovolují nahlédnout do jeho způsobu přemýšlení a uvažování. Zároveň z nich vyplývá, že víry a naděje se opravdu nikdy nevzdal. Jeho život neztratil perspektivu ani v těsných zdech cely.

Závěr

V diplomové práci jsem se snažila rozšířit galerii osobností české pedagogiky a zpracovat životopis i dílo Jana Uhra způsobem, který by umožňoval šířit povědomí o něm mezi pedagogickou veřejnost.

V průběhu zpracování diplomové práce jsem využívala literární, archivní i elektronické zdroje a z nich získané informace jsem obohatila o informace z rozhovorů. Cesty do Uhrova rodného Prostějova, do prvního učitelského působiště a do vesnice, kde J. Uher pomáhal založit sokolskou jednotu, mi přiblížily dějiště příběhu Uhrova života (příloha B). Velmi oceňuji vstřícnost všech, které jsem požádala o pomoc.

Při výběru tématu diplomové práce jsem si naplno neuvědomila složitost získávání informací z literárních a archivních zdrojů. Ve většině případů nebylo možné požádat o absenční výpůjčku, a proto mi trvalo získávání informací a jejich následné zpracovávání neočekávaně dlouhou dobu.

Výsledky práce:

- 1) Dvacetistránkový životopis, během jehož psaní jsem dospěla k závěru, že Uhrova osobnost je sama o sobě příkladem stojícím za následování a doplňuje tak řadu učitelů v české minulosti inspirativních pro učitele budoucí.
- 2) Zhodnocení jeho čtyř děl z hlediska přínosu pro dnešní dobu.

Ad 1) Jan Uher vyrůstal v rodině, jejíchž kvalit a předností si byl vědom. Rodinné zázemí mu sice neposkytovalo hmotný přepych, nicméně vytvářelo podmínky pro rozvoj jeho osobnosti. Jeho rodiče byli velmi tolerantní k jeho zájmům a uznávali jeho právo na svobodné rozhodování. Akceptovali dokonce i fakt, že po ukončení gymnázia nezvolil kněžskou dráhu, ale dráhu učitelskou. Jeho volba učitelské profese byla kompromisem mezi v té době nesplnitelnou touhou po filozofických studiích a nepřitažlivostí kněžského povolání. Stejně blahodárný vliv jako rodiče na rozvoj Uhrovy osobnosti měli gymnazijní profesor Kamenář, který u Uhra vzbudil lásku k filozofii, a páter Koňářík.

Jan Uher k výkonu učitelského povolání přistupoval velice svědomitě. Po celý život se pilně vzdělával, studoval především cizí jazyky. Byl učitelem, k němuž studenti i studentky chovali důvěru, takže lze usuzovat, že byl i učitelem oblíbeným. Vůči svým studentům projevoval velkou míru tolerance, a to např. v otázce jejich světového názoru. Neměl zájem na tom, aby studenti konformně převzali jeho stanoviska, naopak je podněcoval, aby šli vlastní cestou. Dokázal si vážit i těch názorů, se kterými nesouhlasil. Sám zastával názor, že

je škola místem, kde mají být vychováváni budoucí demokraté a kde je tím pádem ovlivňován správný rozvoj společnosti. Ten by měl být založen na mravním rozvoji jejich jedinců. Snaha o nalezení cesty vedoucí k mravnímu růstu společnosti provázela Uhra celým životem. Promítala se nejenom do jeho úvah, ale především do jeho činů.

Ad 2) Hodnocení vybraných částí jeho díla z hlediska významu pro současnou a budoucí pedagogiku mě dovedlo k následujícím závěrům.

Problematika kázně nepozbývá důležitosti ani v současnosti. Ba právě naopak. Počet publikací snažících se přijít s řešením kázeňských prohřešků narůstá. Uhrovo dílo k otázce kázně nabízí mimořádně ucelený a zodpovědný přístup protkaný myšlenkami a postřehy, které ani během několik desetiletí neztratily na aktuálnosti.

Na přístupu k zahraničním zkušenostem, který předložil v Základech americké výchovy, je inspirativní způsob redukce, kterým se snažil oddělit to, co je závislé na konkrétních podmínkách země od obecně použitelných zásad. Domnívám se, že nekritické přejímání vzorů je v naší republice nešvarem táhnoucím se napříč dějinami, a proto nám jeho přístup může být vzorem.

Výsledky, které Uher prezentoval v publikaci Středoškolský student a jeho svět, sice není možné zobecnit na celou populaci středoškoláků, nicméně důkladnost a poutavost popisu výsledků mě zaujala natolik, že bych pokládala do budoucna za užitečné, aby na středních pedagogických školách proběhl analogický výzkum.

Pokládám za politováníhodné, že Filosofie národní výchovy nemohla být zveřejněna v době svého vzniku. Vzhledem k tehdejší situaci, kdy na sebe pedagogičtí odborníci živě reagovali, bych předpokládala reálnou možnost vzniku diskuze, která by mohla obohatit pedagogické poznání. Nicméně přínos pro dnešní dobu vidím již v samotné existenci díla, respektive v okolnostech jeho vzniku. Autor se ani v německém žaláři nepřestal zabývat myšlenkou národní výchovy. Svoji vzdělanost nikdy nedal k dispozici do služeb nepřítele a svůj národ neopustil. Neztrácel víru, naději ani odvahu.

Domnívám se, že Uhrův osobní příklad je hodný následování. Zároveň si uvědomuji, že pokud bychom jej charakterizovali termíny, ke kterým by tehdejší doba sáhla bez váhání, dnešní generace by je mohla vnímat jako určitá klišé. Nicméně pokládám za nutné dodat, že to jejich význam nijak neoslabuje. Svoboda, pravda, hrdinství. Ráda bych se pokusila tyto hodnoty pro dnešní dobu poněkud rozkrýt. Zamyslet se nad tím, co mohly představovat právě pro J. Uhra.

Svobodu Uher nechápal jako formu anarchismu, velmi dobře si byl vědom nutnosti uvědomit si její hranice, stejně tak jako hranice svobody ostatních.

Pravda nepředstavuje žádný pevně daný fakt, či neměnnou doktrínu. U Uhra snaha přiblížit se pravdě co nejbližší znamenala snahu zkoumané poznávat s co nejvyšší možnou přesností a z různých hledisek. Snahu neopomenout ani jediný možný úhel pohledu. A ani po tomhle všem úsilí ji s pokorou za onu jedinou možnou pravdu neprohlásit.

Hrdinství nám v případě J. Uhra automaticky asociuje jeho odvalu, se kterou bránil to, v co věřil a která ho stála život. Nicméně si nemyslím, že lze tuto hodnotu vnímat pouze takto absolutním způsobem. Podle mého názoru navíc není možné hrdinství poměřovat. A právě proto se otvírá nezměrný prostor pro hrdinství v každodennosti života. Hrdinství je zkrátka jen jedno, i když může být projeveno mnoha způsoby.

Domnívám se, že při zpracování diplomové práce o Janu Uhrovi mně osobně pomohlo, že jsem již sama začala učit. S vlastními praktickými zkušenostmi jsem si dokázala lépe představit realitu pedagogické činnosti. Vedení skautského oddílu mi pro změnu pomohlo blíže pochopit Uhrův zápal, zájem a nadšení pro smysluplné využití volného času realizované např. v Sokole.

Diplomová práce je k dispozici všem, které zpracované téma zajímá. Potěšilo by mě, kdyby byla využita jako doplňkový studijní materiál k předmětu dějiny pedagogiky.

Literatura a prameny

LITERATURA

BRUNNEROVÁ, M., ed. *Prof. dr. Jan Uher: 1941-1942: vzpomínkové shromáždění k uctění památky prof. dr. J. Uhra v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze 14.10.1992*. Praha: Pedagogické muzeum Jana Amose Komenského, 1992. ISBN 80-901461-0-4.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.

ČONDL, K. *Václav Příhoda: život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická Unie, 1939.

CHLUP, O. *Jan Uher, problém kázně*. Pedagogické rozhledy, roč. XXXIV, č. 3, Praha, 1924, s. 127 – 129.

CHLUP, O. *Jan Uher, základy americké výchovy (recenze)*. Naše věda, roč. XI, č. 7, Praha, 1930, s. 150 – 155.

CHLUP, O., ed., UHER, J., ed. a KUBÁLEK, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. V Praze: Novina, 1938. I. svazek.

CHLUP, O., ed., UHER, J., ed. a KUBÁLEK, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. V Praze: Novina, 1940. III. svazek.

KOLÁŘÍKOVÁ, L. *Jan Uher jako psycholog*. Psychologie, roč. IX, Brno, 1944, str. 69-71

KOLÁŘÍKOVÁ, L. *Jan Uher, Středoškolský student a jeho svět*, Psychologie, roč. V, Brno, 1939, s. 140 – 142.

KRATINA, F. *Jan Uher, Středoškolský student a jeho svět*, Naše věda, roč. XX, č. 1-2, Praha, 1941, s. 9-10.

KREJČÍ, A., UHER, J., JANDÁSEK, L., KLICPERA, E., KLADIVO, B. *T.G. Masaryk, sokolstvo, sokolství*. Brno: Novina, 1935.

KŘIVÁNEK, J. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v republice Československé*. Brno: Ústřední spolek učitelský, 1925, 2. vyd.

KŘIVÁNEK, J. *Úvod do studia národně-školského práva pro kandidáty učitelství a učitele k přípravě ke zkouškám*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PŘÍHODA, V. *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*. Školské reformy X, Praha, 1928.

PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství*. Praha: Orbis, 1930.

PŘÍHODA, V. *Uhrovy základy americké výchovy (recenze)*. Pedagogické rozhledy, roč. XXXX, č. 10, Praha, 1930, s. 542 – 543.

RÝDL, K. *Jan Uher a reformní pedagogické hnutí*. Pedagogika, roč. XLII, 1992, č.3, s. 361-368.

RÝDL, K. *Jan Uher o Tyršovi a vzdělávací práci v Sokole in Sokol, učitelstvo a vznik ČSR*. Praha: Československá obec sokolská, 1999 (sborník příspěvků z konference konané ve dnech 20. – 20.10.1998 v Přerově).

SEDLÁK, J. *Jan Uher – Bibliografie*. Brno: Státní pedagogická knihovna, 1971.

SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha: SPN, 1978.

SPOUSTA, V. *K 60. výročí násilné smrti pedagoga Jana Uhra*. Pedagogická orientace, 2002, č. 3, s. 102 – 109 . ISSN 1211-4669.

SULA, P., ed., SIEBENSCHIN, H., ed. *Do života: osobnosti naší doby mladému pokolení: [výbor z poesie a prózy pro školu i veřejnost]*. V Praze: Státní nakladatelství, 1931.

TOMEŠ, J. *Vědec v cele smrti. Ohlédnutí za pedagogem a bojovníkem Janem Uhrem*. Lidové noviny roč. 5, č.251 (1992), příl. s. 2.

UHER, B. *Nové školy v předválečném Československu*. Praha: UK, 1971.

UHER, B. *O svém otci*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Masarykova Univerzita v Brně, 1996, roč. XLIII, řada pedagogická (I). č. 28. ISSN 0068-2705, ISBN 80-210-1412-1.

UHER, B. *Volné pedagogické sdružení*. Nepublikováno, 14 stran.

UHER, B., UHLÍŘOVÁ, J. *Jan Uher: (1891-1942)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993. ISBN 80-211-0151-2.

UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-196-6 (1.sv.).

UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. Praha: Pedf UK, 2004. ISBN 80-7290-196-6 (2.sv.).

UHLÍŘOVÁ, J. *Výchovná vize Jana Uhra na stránkách „Sokolského vzdělavatele.“* In: Sokol, učitelstvo a vznik ČSR. Praha: Československá obec sokolská, 1999 (sborník příspěvků z konference konané ve dnech 20. – 20.10.1998 v Přerově).

VÁŇOVÁ, R. *Československá školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedf UK, 1995.

VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV. díl – 1. svazek*. Praha: Karolinum, 1992.

VESELÁ, Z. (ed.) *Osobnosti brněnského pedagogického semináře v meziválečném období*. Masarykova Univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1412-1, ISSN 0068-2705.

VRÁNA, S. *Základy nové školy*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, společnost s.r.o, 1946.

ZOUNEK, J. *Pedagogický seminář Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v meziválečném období*. Brno, 2001. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.

ELEKTRONICKÉ INFORMAČNÍ ZDROJE

Prof. PhDr. Jan Uher. In: *Encyklopedie dějin města Brna* [online]. 2012, 23. 1. 2012 [cit. 2012-01-29]. Dostupné z: http://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=736

121/1920 Sb. Zákon ze dne 29. února 1920, kterým se uvozuje Ústavní listina Československé republiky Hlava první [online]. [cit. 2012-08-20]. Dostupné z: http://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html

PRAMENY

Masarykův ústav Praha

- 1) HENDRICH, J. *Vzpomínka na Jana Uhra*. Masarykův ústav, Archiv AV ČR, AAV, fond: Josef Hendrich, karton 1, inventární číslo 54 (strojopis nedatovaný – s.d.)

Uher – výběr z bibliografie

- 2) UHER, J. *Co chceme?* Sokolský vzdělavatel VIII, č. 1, s. 3-4, 1936.
- 3) UHER, J. *Činná škola I – VIII*. Školské reformy, roč. VI – VII, č. 3 – 10, Praha, 1925 – 26.
- 4) UHER, J. *Dva roky v knihovně pana prezidenta* in SEDLMAYEROVÁ, O.; ŠKRACH, V.K; UHER, J. *Tři vzpomínky na prezidenta osvoboditele*. Prostějov, 1938.
- 5) UHER, J. *Filosofie národní výchovy* (in UHLÍŘOVÁ, 2004, sv. 2).
- 6) UHER, J. *G. A. Lindner ve světle svých deníků*. Praha: Dědictví Komenského, 1928.
- 7) UHER, J. *Hlavní zásady didaktické*. Praha: B. Kočí, 1926.
- 8) UHER, J. *Idea činné školy*. Otisk ze zprávy III. sjezdu pro výzkum dítěte (z roku 1926). Praha, 1927, stran 5.
- 9) UHER, J. *K jakému cíli reformovali školství*. Křesťanská revue V, 1931. s. 74 – 78.
- 10) UHER, J. *Masaryk a činná škola*. Sborník Vůdce generací. Praha, 1931. s 415 – 423.
- 11) UHER, J. *Masaryk demokrat*. Brno, 1937.
- 12) UHER, J. *Myšlenkové dílo Lindnerovo*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1923.
- 13) UHER, J. *O československou školu*. Věstník ÚSJU, roč. XXIX, č. 15, Brno, 1932.
- 14) UHER, J. *O vědecký základ naší školské reformy*. Věstník ÚSJU, roč. XXIX, Brno, 1931.
- 15) UHER, J. *Platonova výchova vůdců*. Věda a život, roč. V, 1939, s. 172 – 179.

- 16) UHER, J. *Pokusy o vytvoření nové školy*. Pedagogické rozhledy, roč. XXXIV, Praha, 1924, sešit 4, s. 197 – 201.
- 17) UHER, J. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924.
- 18) UHER, J. Psychologie učitelství, Sborník O praktickém vzdělávání učitelském. Praha, 1932.
- 19) UHER, J. *Sociální práce základem národní kultury*. Demokratický střed, roč. XI, č. 1, 8.2. 1934.
- 20) UHER, J. *Sokolstvo a klerikalism* – sbírka sokolských přednášek, č. 49. Praha, 1935.
- 21) UHER, J. *Středoškolský student a jeho svět: příspěvek k psychologii moravského studenta*. V Praze: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1939.
- 22) UHER, J. *Škola jako nástroj reformy světa*. (Přednáška), YMCA, Nové Město nad Metují, 8. - 15. 7. 1932.
- 23) UHER, J. *Školské reformy a tradice*. Věstník ÚSJU, roč. XXIX, č. 17, Brno, 1932.
- 24) UHER, J. *Tyrš vychovatel*. Zvláštní otisk z 9. výroční zprávy státního čs. mužského učitelského ústavu v Brně, rok 1932 – 33.
- 25) UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, 1930.

Osobní archiv J. Uhlířové

- 26) UHER, J. *Úvahy o rodinné podmíněnosti člověka* – lístek z vězení.
- 27) Vysvědčení dospělosti z 8. července 1910.
- 28) Vysvědčení způsobilosti pro školy obecné 26. listopadu 1913, Brno.
- 29) Vysvědčení způsobilosti k vyučování na školách měšťanských 20. března 1916, v Brně u c.k. zkušební komise pro školy obecné a měšťanské.
- 30) Vysvědčení frekventanční, 9. srpna 1913 v Prostějově, Soukromý kurz učitelský v Prostějově.
- 31) Přehled o mém studiu – poznámkový blok Jana Uhra.

- 32) Uhrův index lectionum z Filozofické fakulty v Praze + seminární vysvědčení.
- 33) Vysvětlivky k osnovám občanské nauky a výchovy – rukopis Jana Uhra (strana 30).
- 34) Žádost Jana Uhra MŠaNO o udělení cestovního stipendia ze srpna 1922.
- 35) Vlastnoruční doporučení prof. Kádnera z 10. srpna 1922, aby J. Uhrovi bylo stipendium uděleno.
- 36) Vysvědčení o učitelském působení na české státní reálce v Praze XIII, 22. září 1924
- 37) Diář J. Uhra o pobytu v Americe.
- 38) Vysvědčení o učitelské způsobilosti. Vědecká zkušební komise pro učitelství na středních školách v Brně, 20. května 1931.
- 39) Opis žádosti J. Uhra MŠaNO ze 7. srpna 1935 o udělení dovolené na učitelském ústavu.
- 40) KONEČNÝ, R. *Jan Uher v boji za svobodu* (neuveřejněný článek).
- 41) Vybrané dopisy J. Uhra zasílané z vězení.
- 42) Básně Jana Uhra z vězení.
- 43) KOPEČEK, J. *Za novým životem*.

U – označuje informace získané z rozhovorů s J. Uhlířovou, které probíhaly průběžně během zpracování diplomové práce

Komentář k citacím

Pravidla pro citace a úpravu bibliografických údajů udává norma ČSN ISO 690, platná od 1. dubna 2011. Kromě této normy je v materiálu metodického textu pro posluchače FF UK doporučen text Bibliografické odkazy a citace dokumentů z roku 2011.


Ve své práci jsem zvolila následující přístup:

- Seznam literatury je nečíslovaný a je řazen vzestupně v abecedním pořadí. Odkazy na tituly ze seznamu literatury jsou v textu uváděny formou (jméno, datum) a v případě přímých citací doplněny číslem strany.
- Elektronické informační zdroje jsou generovány serverem www.citace.com.
- Seznam pramenů je číslován arabskými číslicemi. Odkazy na prameny jsou v textu označeny příslušnými čísly v kulatých závorkách, ve kterých je v případě přímé citace uvedeno i číslo stránky.
- Informace získané z rozhovorů s J. Uhlířovou jsou uváděny značkou ve formě písmene U v závorce.

V y j á d ř e n í

Souhlasím s použitím archiválií z mého rodinného archivu
v diplomové práci studentky Jany Zemkové.

V Praze dne 25.3.2013

..... 

Doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Seznam příloh

PŘÍLOHA A	Ukázky z díla a z korespondence Jana Uhra
A1	Básně Jana Uhra z vězení
A2	Titulní listy několika publikací
A3	Výňatek z Pedagogické encyklopedie
A4	Výňatek z článku v Sociologické revue
A5	Vývoj osnov v americkém školství
A6	Mravní vzor studentů
A7	Dopis F. Krejčímu
A8	Korespondenční lístek A. V. Krausovi
PŘÍLOHA B	Cesty po stopách Jana Uhra s vlastní fotodokumentací
PŘÍLOHA C	J. Kopeček: Za novým životem
PŘÍLOHA D	Zpracování dat z publikace Jan Uher – bibliografie (Sedlák, 1971)

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 28.3. 2013

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum